DOCUMENT RESUME

ED 360 208 SO 022 862

TITLE	School Exchanges Present and Future. Proceedings of the Symposium (Barcelona, Spain, March 13-17, 1991) = Bilan et Perspectives des Echanges Scolaires. Actes du colloque (Barcelone, Spain, 13-17 mar 1991).
INSTITUTION	Commission of the European Communities, Brussels (Belgium).
PUB DATE	Mar 91
NOTE	188p.; Prepared by the Human Resources, Education, Training and Youth Task Force.
PUB TYPE	Collected Works - Conference Proceedings (021) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English; French
EDRS PRICE	MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Cultural Awareness; *Cultural Interrelationships; Cultural Pluralism; Foreign Countries; Higher Education; *International Educational Exchange; *International Organizations; International Relations; Migration
IDENTIFIERS	*European Community

ABSTRACT

This document sets forth the proceedings of a symposium on the subject of international educational exchanges. Part 1 of the document includes introductory remarks by Catalonia's minister of education and David Coyne of the European Commission's task force on human relations. Part 2 offers specific introductory material on political, theoretical, and pedagogical approaches to school exchanges. The third part of the document describes information on practical approaches to school exchanges. It sets out facts on bilateral and multinational exchanges and offers accounts of school exchanges. Part 4 presents working group and roundtable discussions of such topics as multiculturalism, invisible barriers, freedom of movement, and the role of electronic communication. Part 5 suggests points for further reflection and provides David Coyne's closing remarks. Part 6 consists of a list of participants and national representatives and identifies the scientific and organization committee. (SG)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED360208

TASK FORCE
RESSOURCES HUMAINES
ÉDUCATION
FORMATION
JEUNESSE

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
HELIN
BERNARD
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Bilan et perspectives des échanges scolaires

Barcelone • 13-17 mars 1991

Actes du colloque

School exchanges Present and future

Barcelona • 13-17 March 1991

Proceedings of the symposium

Commission des Communautés européennes
Commission of the European Communities

SO 032 862

BEST COPY AVAILABLE

Bilan et perspectives
des échanges scolaires

School exchanges
Present and future

Le présent document ne peut être considéré comme constituant une prise de position officielle de la Commission.
This document does not necessarily represent the Commission's official position.

Copyright CECA-CEE-CEEA, Bruxelles, Luxembourg, 1991
ECSC-EEC-EAEC, Brussels, Luxembourg, 1991
Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales, moyennant mention de la source.
Reproduction is authorised, except for commercial purposes, provided the source is acknowledged.

Bilan et perspectives des échanges scolaires

Barcelone • 13-17 mars 1991

Actes du colloque

School exchanges Present and future

Barcelona • 13-17 March 1991

Proceedings of the symposium

Commission des Communautés européennes
Commission of the European Communities

TFRH/312-91

Table / Contents

1. Introduction

1. Opening speech by the Minister of Education of the Autonomous Government of Catalonia 11
2. Introductory speech by David Coyne 14

2. Les échanges scolaires – Approche politique, théorique et pédagogique
School exchanges – Political, theoretical and pedagogical approach

1. Introduction aux travaux du colloque / Introduction to the symposium 19 / 21
2. Technical introduction at the conference 24
3. La notion de projet en pédagogie 34

3. Les échanges scolaires – Approche pratique
School exchanges – Practical approach

1. Bilateral and multinational school exchanges / Les échanges bilatéraux et multinationaux 49 / 61
2. Quelques témoignages sur des échanges scolaires / Some accounts on school exchanges 74

A. Echange Paris - Pavie, 74. — B. Echange Valence – Svendborg, 78. — C. Echange Rivery - Nauplie, 83. — D. European Dimension School Club - Palermo Project, 89. — E. The European Studies Project, 94. — F. ESHA Pilot Project - History, 100. — G. Un projet d'action éducative présenté par le lycée Emile-Zola de Châteaudun, 101.

4. Groupes de travail et tables rondes
Working groups and round tables

1. Groupes de travail / Working groups 107

A. Working group 1 • Multiculturalism, 107. — B. Working group 2 • Telematic resources, 109. — C. Groupe de travail 3 • Les classes transplantées, 117. — D. Working group 4 a • Role of headteacher, teachers in school exchanges, 125. — E. Groupe de travail 4 b • Rôle des professeurs et des chefs d'établissement, 127. — F. Working group 5 • Invisible barriers, 130.

2. Tables rondes / Round tables 133

A. Table ronde 1 / Round table 1 • Informatique électronique / Electronic communication, 133. — B. Table ronde 2 / Round table 2 • Expériences actuelles et projets de travail pour les échanges de classes européennes / Current experiences and working projects for exchanges of European classes, 149. — C. Table ronde 3 / Round table 3 • Les échanges scolaires dans la libre circulation des personnes / School exchanges within the framework of the freedom of movement, 165.

5. Conclusion

1. Some points for future reflection 179
2. Final speech by David Coyne 185

6. Participants, représentants nationaux, comité scientifique et d'organisation
Participants, national representatives, scientific and organization committee

1. Participants 189
2. Représentants nationaux / National representatives 193
3. Comité scientifique et d'organisation / Scientific and organization committee 195

1

Introduction

1
Opening speech by the Minister of Education of the Autonomous Government of Catalonia

Mister President of the Scientific Committee, Mister President of the Organizing Committee, Ladies and Gentlemen:

The challenge of 1993, which is drawing ever closer, is of special importance in the area of training. In this field of human endeavour it is and will continue to be vital to make a constant effort to ensure that the young Europeans of tomorrow will have equal opportunities and will be in the best possible position to embark on their careers. This does not suggest that we should neglect the evident need to maintain the availability of long-term training resources.

In order to achieve the ideal conditions under which learning and the encouragement of healthy attitudes can successfully take place, there needs to be an interchange between students of all parts of Europe. This is why we believe that we need to dedicate our energies towards heightening awareness of the diversity, the values, the history and true nature of the peoples of Europe and their institutions. Furthermore this process should be based on the principles of Justice and Peace. Cooperation an Solidarity among peoples.

All too often in European history ignorance among individuals and peoples has led us to distrust, and in the worst of cases open hostility, which we have to ensure does not occur again, with all the means available to us. We have to try to cultivate the principals of tolerance and social harmony, especially amongst our youth, so that the errors and the horrors of a painful history are not repeated.

The establishment of these principles plays a fundamental part in the interrelation of young Europeans. We should strive within the reality of the moment and on a day to day basis, to construct a clear outlook to the future encouraging social conducts, which whilst exemplifying the diversity of Europe with respect to its languages and its cultures, allows said diversity to be intrinsic to the nucleus of the European idea leading the forging of solid bonds between its peoples.

This interrelation of non-university students, which could take the form of exchange programmes, cannot merely be based on standardisation or homogenization. The exchanges could follow different patterns, as the realities are diverse and so are the needs and the expectations. Indeed following this train of thought, it could be that there is a need to allow for a higher cultural experience that would go beyond the strictly linguistic framework. Far from the idea of standardizing a predominant language and contrary to the European concept, the exchanges would not only defend but also enhance the use of the many European languages. To us, the Catalans, this is a question of extreme importance. Europe is not one culture. Europe is made up of a large variety of cultures, a mosaic in which the smaller stones complement a harmonious whole – something that was achieved by Gaudi architecturally.

In view of this, it goes without saying that the themes to be discussed have, such as multiculturalism, the possibilities of electronic mailing, and the teachers role in the exchange programmes are of great interest to us and we look forward to hearing the results and conclusions of our work.

Allow me to thank the members of the European Commission for having entrusted the material organization of this conference to the Department of Education of the Autonomous Government of Catalonia. Catalonia has a long history of external relations, wherever it has been possible, especially in the area or educational exchange programmes.

This year more than 650 of our university students have won ERASMUS Scholarships to pursue part of their studies in other European universities. Hundreds of teachers and students have also profited from exchange programmes with companions from all over Europe thanks to the aid of the Department of Education. Moreover, many teachers and students maintain contacts with educational centres in the exterior without the direct assistance of the Department of Education. In short we are very happy with the exchange programmes, their organization and their results.

Quite apart from this there is a great deal of activity being carried out, both internationally and on a rational level, within existing structures and by various educational bodies, allowing us to introduce the European ideal into the educational system. To realise this we have, for example, an entity such as the European Community's Office of Scientific and Educational Cooperation, which in fact is assigned to my department and which performs a commendable task and I think is both well known and well thought of by you all.

We are extremely pleased and indeed we hope to maintain the present level of contact, constructing solid bonds to face the future together.

To conclude, Ladies an Gentlemen, I hope that you feel welcomed in Catalonia and that the expectations raised by this conference are

whole-heartedly fulfilled. Thank you very much for your kind attention and may I express that I feel sure that the work in hand will be well carried out.

On behalf of the Right Honourable Mr Jordi Pujol, President of the Autonomous Government of Catalonia, it is my pleasure to declare open this conference organized by the European Commission on the Review and Future Development of Educational Exchange Programmes.

Thank you very much.

2
Introductory speech by David Coyne

European Commission, Task Force Human Resources

Mister Minister, let me start today by thanking the Generalitat of Catalunya for its hospitality an for the organization which it has put into this colloquium on "School Exchanges – Present an Future". It is, of course, quite appropriate for us to be here, since Catalunya has had a tradition of openness to innovation, to Europe and to the outside world which is reflected in its educational policies, both in regard to school exchanges and (for example) in its school electronic mail network.

We have already seen the efficiency and smoothness with which we have been welcomed, and I am sure that we can expect no less welcome and efficiency as the colloquium develops. I would like to take this opportunity to thank both the Generalitat and the Organizing Committee for the conference for what they have done to smooth our work here over the next few days.

In this opening speech, I would like to set out the context which the Commission perceives, and to explain why we have thought it appropriate to call such a colloquium at this stage. And let me start by making one clarification: for the Commission, this is essentially a technical conference. It is not a conference to decide on what the future of the Community's policy in this field should be; it is not even a conference to decide wether the Community should have a policy in this field! No, it is rather a time to discuss what is now going on, what developments an perspectives can be foreseen, and what are the ways in which all those involved in education – the Member States, regional authorities, local authorities and individual establishments and institutions – can help and be helped in promoting a European experience for pupils in school.

The Community at present is in a phase of introspection. The two Inter-governmental Conferences, one on Economic and Political Union and the other on Political Union, have been launched; they are being followed closely by the representatives of Heads of State an

Government. The Commission and a variety of Member States have made proposals. A variety of governments have made proposals in this general field – for example, the Spanish government has made a contribution on how to construct a "People's Europe", and the Italian government has presented draft treaty clauses on education and youth.

During such discussions, it may not be appropriate to launch too many new activities, but it is certainly appropriate to see where the Community stands, to see what experience we have, and what we can learn from that experience. Because if there is one premiss that underlies the discussions on Political Union, it is the premiss of a greater inter-dependence within the Community, and the creation therefore and thereby of closer links not just between governments, but also between citizens and the structures which surround them. Those structures may be transnational, like many of the employers in the Community; but they may also be local – and after all, small and medium sized enterprises still dominate numerically in every sector of the economy. Equally, and close to our own business here today, such structures may be schools or training institutions, the places where the Community's younger citizens begin to acquire the keys that will enable them to unlock the complications of society.

Our business here today, then, is to look at ways in which young people can be prepared for life in a more inter-dependent Europe. Not, I hope, a Europe that is self-centred and inward looking, but a Europe with a place in the world which it cares about and will work to maintain. That is why the Commission has invited you here today, and why we are looking forward with great interest to the discussions that will follow.

2

Les échanges scolaires
Approche politique, théorique et pédagogique

School exchanges
Political, theoretical and pedagogical approach

1
Introduction aux travaux du colloque

Paddy Carpenter
Commission des Communautés européennes

1. Contexte

Les classes dans lesquelles les jeunes se préparent aux réalités de 1992 et des années suivantes devront s'ouvrir vers l'extérieur de manière plus large qu'elles ne le font actuellement dans la plupart de nos écoles. Elles devront ouvrir toutes grandes leurs portes afin que les idées neuves et différentes des autres cultures puissent venir élargir les perspectives parfois étroites des cours au niveau national ou régional. L'école devra accueillir des professeurs et des élèves d'autres Etats membres afin que leurs perspectives culturelles différentes viennent enrichir l'expérience pédagogique offerte par l'école.

M. Jacques Delors, lors de son discours au Parlement européen du 17 janvier 1989, a souligné la nécessité d'élargir les horizons des jeunes à l'école. Tous les jeunes de la Communauté, a déclaré M. Delors, devraient avoir l'occasion, au cours de leur scolarité, de faire l'expérience de la vie scolaire dans un autre Etat membre et de prendre part à ce qu'il a appelé les « Classes 92 ».

Il y a longtemps que chacun reconnaît la nécessité de créer un cadre visant à faciliter les échanges au niveau des écoles. Les comptes rendus des congrès organisés à une série de niveaux différents mentionnent tous les aspirations et les frustrations des professeurs et des directeurs d'école face aux opportunités et aux problèmes des échanges dans le secteur de l'éducation. Le Conseil de l'Europe est toujours la tribune de discussions à ce sujet et la Communauté européenne a organisé à Venise, en 1977, sa première réunion importante sur les échanges scolaires. Plus récemment, la Task-Force Ressources humaines de la Commission a réuni à Windsor, au Royaume-Uni, des directeurs d'école et des professeurs des douze Etats membres afin de discuter des échanges d'élèves et de professeurs. Les associations d'enseignants au niveau national et international ont souligné, à l'occasion de leurs

congrès et séminaires, leurs responsabilités vis-à-vis des échanges en tant que contribution importante au développement personnel de leurs élèves et moyen d'enrichir l'étude d'une série de sujets.

Un des problèmes – et non des moindres – soulignés dans les rapports de ces congrès est le manque d'infrastructure efficace dans certains Etats membres permettant de trouver des partenaires à l'étranger. A cet égard, certains pays sont mieux lotis que d'autres, et c'est ainsi qu'en Allemagne, en France et au Royaume-Uni, des unités administratives travaillent dans ce domaine depuis de nombreuses années. D'autres unités ont été créées plus récemment, notamment sous l'impulsion des programmes communautaires tels que les échanges de professeurs et LINGUA, requérant la création d'une agence nationale dans chaque Etat membre.

Une des recommandations mises en avant dans les comptes rendus de ces congrès concerne la nécessité de donner aux échanges une dimension plus large que celle de l'échange bilatéral traditionnel à des fins linguistiques. Si l'apprentissage des langues reste le seul objectif de ces échanges, ceux-ci excluront les élèves qui n'étudient pas les langues étrangères et limitera le choix des pays d'accueil à ceux qui parlent les langues étudiées. Et même lorsque l'apprentissage des langues reste l'objectif principal de ces échanges, les rapports recommandent qu'ils soient fondés sur un projet pédagogique commun à plusieurs établissements et non seulement à deux, de telle sorte que l'apprentissage des langues soit un outil pédagogique plutôt qu'une fin en soi.

Existe-t-il d'autres moyens d'espérer, en restant réaliste, progresser vers la réalisation des « Classes 92 » proposées par M. Delors ? De quelles autres formes de coopération discuter afin de clarifier certains des problèmes qui empêchent tant d'écoles de la Communauté européenne de profiter d'une dimension européenne dans les cours qu'elles donnent aux jeunes dont elles ont la responsabilité ? Et quels sont les exemples de projets pédagogiques communs entre établissements scolaires qui aient réussi à rapprocher les pratiques pédagogiques différentes et fourni un cadre solide aux échanges ?

2. Objectifs du colloque

Encouragée par les propos de M. Delors et face à l'échéance proche de 1992, la Task-Force Ressources humaines, Education, Formation et Jeunesse a décidé d'organiser ce colloque à Barcelone afin de faire le bilan des expériences d'échanges et des autorités responsables de l'éducation dans les divers Etats membres ainsi que de leurs priorités actuelles et de leurs politiques pour l'avenir. Les objectifs principaux de ce colloque sont les suivants :

— Promouvoir le développement d'échanges multilatéraux entre les écoles, fondés sur des projets éducatifs communs réalisés entre établissements partenaires ;
— Discuter de la mise sur pied d'associations interscolaires entre les établissements de toute la Communauté européenne ;
— Prendre connaissance d'exemples de pratique positive dans ce domaine ;
— Réfléchir aux problèmes d'organisation et d'évaluation, et recommander la prise d'initiatives au niveau communautaire.

3. Participants

Des participants de tous les Etats membres de la Communauté européenne sont invités à ce colloque. La majorité des participants sont recrutés dans les écoles pratiquant des échanges, et plus particulièrement des échanges fondés sur un projet pédagogique commun. Participent également à ce colloque des représentants des autorités locales et régionales en matière d'enseignement, responsables des échanges, des départements ministériels de l'éducation et des organisations internationales travaillant dans ce domaine.

Introduction to the symposium

Paddy Carpenter
European Commission

1. Background

The classroom in which young people are prepared for the realities of 1992 and beyond will need to be a very much more outward looking place than it is in so many of our schools at present. The windows of

the classroom will need to be opened wide so that the fresh and different ideas of other cultures can broaden the sometimes narrowly defined perspectives of a national or regional curriculum. The school will need to its doors to teachers and pupils on exchange from other Member States so that their different cultural perspectives will enrich the educational experience the school provides.

This need to broaden the horizons of young people at school was referred to by the president of the Commission, Mr Jacques Delors, in his speech to the European Parliament on 17 January 1989. All young people in the Community, he said, should be enabled during their education to have an experience of school life in another Member State and to take part in what he called "Classes 92".

The need to create some form of framework to facilitate exchanges at school level has long been recognized. Reports from conferences organized at a number of different levels record the aspirations and frustrations of teachers and school administrators faced with the opportunities and problems associated with educational exchange. The Council of Europe continues to provide a forum for debate on the subject and the European Community held its first major conference on school exchanges in Venice in 1977. More recently the education Task Force of the Commission brought administrators and teachers from the 12 Member States together at Windsor, UK, to discuss pupil and teacher exchanges. Teacher associations, both at a national and international level have highlighted in their conferences and seminars their commitment to exchange as a major contribution to the personal development of their pupils as well as a means of enriching the study of a number of subjects.

Not least among problems identified in the reports of these conferences is the lack in several Member States of an effective infrastructure for finding partners abroad. Some countries are more fortunate in this than others, and administrative units have worked in this field for many years in France, the Federal Republic of Germany and the United Kingdom. Other units have been created more recently, particularly under the impetus of Community programmes such as the exchange of teachers and LINGUA which require a national agency in each Member State.

One of the recommendations to be found in the reports of these conferences is the need to develop opportunities beyond the traditional bilateral foreign language exchange. If language learning is the sole objective for the exchange then this automatically excludes those pupils who are not studying languages and restricts the choice of target countries to those whose languages are being studied. And even when language learning is a principal objective of the exchange the reports recommend that the exchange should be based on a joint educational project between several establishments and not only two, so that language learning is seen as a tool to learning rather than as an end in itself.

In what other ways is it realistic to hope that progress can be made towards achieving the "Classes 92" of Mr Delors? What other forms of cooperation should be discussed to clear the ground of some of the problems which prevent so many schools throughout the Community benefiting from a European dimension in the education they provide for the young people in their charge? And what examples are there of joint educational projects between schools which successfully bridge the differences in educational practice and provide a solid framework for exchanges.

2. Objectives of the symposium

Encouraged by the words of president Delors and with 1992 uncomfortably close, the Task Force Human Resources, Education, Training and Youth has decided to call the symposium in Barcelona in order to take stock of the experience of schools and educational authorities in Member States in this field as well as their current priorities and policies for the future. The principal objectives of the symposium are as follows:

— To promote the development of multilateral school exchanges based on joint educational projects carried out between linked establishments;
— To discuss the setting up of networks of links between schools throughout the Community;
— To hear examples of good practice in this field;
— To reflect on the problems of organization and evaluation and to recommend initiatives at a Community level.

3. Participants

Participants are from all Member States of the European Community. The largest proportion of participants are from schools practicing exchanges, particularly those exchanges which are based on a joint educational project. There are also be participants from local and regional school authorities responsible for exchanges, Ministry departments of education and international organizations working in this field.

2
Technical introduction at the conference

David Coyne
European Commission

Ladies and Gentlemen, you may be surprised to see me return so soon to the microphone, but now that we have had the formal opening of the conference, I would like to make some more detailed points about the work of the conference, and the reasons why the Commission has called it now.

In my introduction earlier this afternoon, I mentioned the Inter-Governmental Conferences that are taking place at present: one on Economic and Monetary Union, one on Political Union. Obviously, a good deal of thought has gone into them, and they have a very wide agenda with an enormous variety of texts coming from all sorts of sources. As I said, our business here is not to compete with them; but to work in the same direction. And although they may be working at what I would call the "macro" level, work like ours on the "micro" level is no less important, and arguably considerably more important. After all, if individuals in schools and institutions are not concerned to promote and support exchanges of all sorts, then the simple fact is that they will not happen!

And yet, if we are to respond to what the future holds for us, if we are to enable young people to respond to the grow and to flourish in the Europe of tomorrow, we have to accept that they must also be enabled to have a greater degree of access to Europe. I don't mean access to the dry institutions of the Community – I am not pressing you to teach about that! – but I am saying that when young people emerge from the process of schooling and initial training, they should, so far as possible, be in a position to understand what Europe, as a grouping of countries, is doing with its future, and should be able psychologically if not always linguistically, to get up and go to another Member State if they so wish.

How to achieve this state of "mental mobility" is a question for debate. However, one general point stands out across a wide variety of areas of policy and not just education: the importance of *networks*. Indeed, the Commission published a little while ago a Communication to the Council on their importance, and on ways of supporting them. True, most of the networks concerned were physical ones – road and

rail networks, for example, or electronic communication networks. But there among them were also the networks in the field of vocational training – human networks, and some of these are the closest thing to educational networks that the Community today will admit to.

Putting people in contact with each other across the Community, encouraging them in the teaching and learning of the languages the other speaks, these are proper goals for the European Community. Let me remind you of how the Preamble to the original Community Treaty – the Treaty of Paris, which established the Coal an Steel Community – described the Member States:

> Recognizing that Europe can only be built through practical achievements which will first of all create real solidarity...
>
> Resolved to substitute for age-old rivalries the merging of their essential interests; to create, by establishing an economic community, the basis for a broader an deeper community among peoples long divided by bloody conflicts; and to lay the foundations for institutions which will give direction to a destiny henceforward shared...

Those words have a significant ring now, just a few days from the ending of war in the Gulf. Although war inside Europe is now, for the first time in recorded history, an unthinkable event, we should perhaps remember that the idea of European unity which inspired the founders of the Community was once born from suffering and from the horrors of just such a war as we have recently seen.

Let us remember something else as well: although the Community is looking now to the future, with its discussions on Political Union and on Economic and Monetary Union, the fact is that the last revision of the Treaty is only now coming in fruition. The Single Act of Luxembourg, agreed in 1988, set into motion the process that will lead us, at the end of 1992, to the Single Market, with all its associated legislation. And the advent of the Single Market will bring profound changes to our society. Obviously, these will not suddenly appear with a flash and a fanfare of trumpets at midnight on 31 December 1992, but over a period of time they will come. And since the school is the mirror of society, those changes in society will be reflected in the school. Behind our discussions in this colloquium, we have thus to reflect on what role school exchanges, joint projects and other forms of link between schools can play in enabling the school not just to react to changes in society, but to play its proper role – that is, to precede and prepare those changes.

1. The background to this conference

If I may now turn in more detail to the background to this conference, I go back to 17 January 1989. On that day, Mr Jacques Delors,

president of the Commission, presented his fellow commissioners to the European Parliament at the start of their mandate, and suggested, in the course of a wide-ranging speech, that all young people should be enabled, during their secondary education, to have an experience of school life in another Member State through a school or class exchange.

The suggestion aroused enormous interest, of different sorts – the vast majority positive, but some more cautious. Obviously, a good deal of the interest related to money – how much money was the Commission prepared to give to such and such a school exchange, and if none, why not?

But the more significant reactions came from people who saw school and class exchanges as a way of extending young people's experience of other European countries, and of motivating their interest to look wider than just their own immediate neighbourhood. These are the real concerns of the Community, and they bring me back to the networks that I spoke of just now. If the Community is not just to survive as an economic entity, but also to develop and to begin to acquire a soul of its own, then it must also begin to acquire an identity in the minds of its citizens.

Acquiring an identity, forging a new presence in the minds of people, is not an easy matter. "There's the end of an old song", complained one Scottish nobleman as he signed the Treaty of Union between Scotland and England: national and regional identities and loyalties are strong, and because they are embedded in the hearts and minds of people, it is important not to disturb them, but to endeavour to build upon them by placing them in a wider context. This is, indeed, the delicacy of the task that faces those who seek to transmit understanding about the European dimension of life, and the reason that real life experience of the way in which other young people live, through all forms of link and joint project between schools, is so essential.

At present, various barriers inhibit schools in launching joint projects and school exchanges, and these are in practice set out in the suggestions which you, as participants at this conference, have made in response to the questionnaire the organizers sent you. We can see them reflected in Roger Savage's paper which was distributed to you with your conference papers on arrival here. I could summarise just four of these barriers, in no particular order, as follows:

— *a problem of finance;* above for, for travel costs, which all schools find difficult;
— *a problem of understanding;* among teachers, head teachers, inspectors and advisers; in practice, there is a problem of understanding among people at all levels in the education systems, who do not see that international work of all sorts is valuable for pupils and valuable for schools;

— *a problem of differences in teaching programmes;* a particular problem for those whose teaching programmes are strictly regulated and strictly controlled;
— *a problem of languages;* the differences created between those schools whose languages are widely taught and those whose languages are not. This is less a matter of the language of communication, and more a matter of persuading such schools that they have something interesting to offer, and persuading potential partners that they have something useful to acquire.

That summary leaves out many real problems; but it includes the worst. It also explains why so high a proportion of school exchanges and links within the European Community have been limited to three countries – France, the Federal Republic of Germany, and the United Kingdom: these are all countries with more widely taught languages, and in each case governments or public authorities have taken some measures to facilitate (or at least, not to hinder) the operation of school exchanges and links. It also explains why it is with the expansion of electronic mail, where the cost factor suddenly becomes less difficult, schools in so many more countries, not just in the Community but around the world, can now take part.

2. Future perspectives

Very similar problems to those I have summarised existed in the higher education sector some years ago – before the start, or even the thought, of the ERASMUS programme. At the end of the 1970's, when the Commission started supporting, inter-university cooperation, we became aware first that traditions of student mobility varied widely, and that this largely governed awareness of its use and value; and secondly, that this was a field in which bilateral agreements were almost the sole source of activity and of funding.

At least we do not have the first problem in the way we had it for universities. I think we can agree that as more and more people become aware that there will be a European dimension to their lives and their children's lives, whether they like it or not, so the barriers to school exchanges and projects erected by unwillingness are diminishing and will diminish. That is not to say that there is peace and harmony and widespread understanding of what such activity can bring; but it is to say that hostility, which could be found some years ago, is now less common.

But I would suggest that there is one other important lesson that we can learn from the ERASMUS programme: too many links are personal; they need to become institutional. Let me explain myself. In many

schools, the presence of schools links or twinings is a matter of personal chance. You have a link with a school in Germany, because there was an active German language assistant one year, who made the first contact with her old school. You have a regular school exchange with France, because one of your teachers is married to a French wife; and so on. The dangers, of course, are two-fold. First, if your school does not have one of these personal links, it runs the risk of not finding a satisfactory partner. Indeed, in the case of schools with a less widely taught language, this can mean that you simply do not find a partner at all! Secondly, even if you are lucky enough to find a partner, you run the risk that when the individual who set up the link leaves the school – for whatever reason – the link itself will fall, and the exchanges and joint projects will stop.

The ERASMUS programme has attempted – and, in general, very successfully – to deal with these problems by institutionalising the links. In ERASMUS, we support Inter-University Cooperation Programmes, that is, formal agreements within which the universities and other higher education institutions concerned set out their agreement to work together and to operate jointly for the benefit of their students. I will not go into detail about these programmes – I am sure that most of you will know them anyway – but I should stress that there are some elements on which the Commission insists absolutely, such as a certain minimum degree of reciprocity (so that one side is not teaching everything to the other), and, above all, the fact that the students' work abroad must be recognized for the purposes of the home degree. That is fundamental: no recognition – no ERASMUS support.

But ERASMUS is not the only Community activity relevant to our discussions here. At this point, too, I think it would be useful to recall two others supported by the Commission that relate to this question of joint activities between schools: the teacher exchange scheme, and the Network of Teacher Training Institutions.

3. The European dimension in practice

The Teacher Exchange Scheme was launched by the Commission in response to an initiative of the European Parliament in 1989. It provides 400 grants for bilateral reciprocal exchanges of teachers across the Member States; and since the Commission sees to it that these grants are shared out between the Member States, and that all exchanges are reciprocal, it is not possible for there to be an inappropriate concentration on those countries whose languages happen to be well known, even though these countries do have an obvious attraction. I should perhaps also say that the minimum duration of these exchanges is three weeks to a month; and this does give the visiting teacher a chance to get into the life of the host school in a way that shorter exchanges – say, of one week – do not.

The scheme is only recent, but has already given rise to some very interesting exchanges, an I would stress for the present two points: first, the fact that the teachers have by no means always been foreign language teachers; and secondly, that the teachers have often not been from the same discipline. For example, there was an exchange between a music teacher in one country and a history teacher in another, and a very successful exchange too!

Now these two points for me immediately open up new vistas of cooperation, because they show that some of the traditional elements in teacher exchanges are not really – or no longer – necessary. You don't have to be a language teacher to go on an exchange. You don't have to find a partner in another country who can take over your classes while you are away, or even contribute to your discipline. No, all you need, is someone who can contribute to the life of the school in a way that will be appreciated by your colleagues and by the school management, and that could be someone with another discipline and another style completely.

Similar patterns can be seen in the Network of Teacher Training Institutions. Here, some 14 different disciplines areas are covered in multilateral networks, involving some 130 teacher training institutions up and down the Community. Some of these disciplines are in traditional exchange areas (such as foreign language teaching); others are less traditional, such as training Head Teachers for primary or for secondary school. The points to note, however, is that in each case the network is multilateral (they range from 5 to 14 institutions in each network); and that exchange and mobility are to be an integral part of cooperation, and that the institutions concerned do not find this in any way exceptional or unworkable. Perhaps I should also say, just by way of warning, that although we contribute very little to the institutions in the network, we have for the present had to decide that we cannot accept any more institutions. Although the demand for access to the networks is very great, there are real limits to what we can do for the moment, and it is better to proceed carefully, with proper evaluation and follow-up, than to run before we can walk.

4. School exchanges and joint projects

From the examples which I have chosen, you will no doubt be able to see the way my thoughts are going. I would infer from the experience of ERASMUS and the Network of Teacher Training Institutions, and from the success of the Teacher Exchange Scheme, two elements:

— First, that the traditional construct of school exchanges and joint projects being based on foreign languages – and therefore limited to countries whose languages are taught in schools – is today at the best unnecessary, and at the worst damaging;

— Secondly, that diverting the flow of exchanges away from the traditional destinations in France, the Federal Republic of Germany and the United Kingdom is desirable not only for the rest of the Community, but for those countries as well.

Obviously, I quite appreciate that in saying this I have not discovered anything new. I am very well aware of the great efforts that have been made in just this direction by many of the professionals in the Community's Member States, in offices such as the Pädagogisches Austauschdienst or the Central Bureau. I do suggest, however, that there is a difference in what can be achieved through multilateral activities like those I am talking about and through the traditional bilateral exchange programmes, often linked to the cultural conventions and agreements.

So where should we be going with school exchanges and joint projects? What can we draw from the experience of Community and other transnational activities for schools? Many responses will come out of the working groups and the "round tables" in this colloquium, and it would be rash of me to suggest that I could in any way predict them! I would like to make some suggestions, however, which could add to the debate that we shall be having over the next few days.

5. Some perspectives for the future

The first point that seems to me important – and I speak, of course, from a Community perspective – is that we should seek, over a period, for relationships between schools that are multilateral rather than bilateral. There are a whole series of reasons for this, starting with the fact that bilateral relations are perhaps more the field of action of the Member States than of the Community. But most importantly, I suggest that we should be looking for multilateral networks because they do not exclude anyone.

Too often the traditional bilateral and even trilateral relationships between schools in the Golden Triangle of countries – France, the Federal Republic of Germany and the United Kingdom – appear to the outsider to be exclusive, to be based on a comfortable appreciation that each has something specific – a foreign language – to offer the other, and that there is no reason to talk to anyone else. I exaggerate, of course; but the underlying current of thought is often there.

This search for multilateral activity implies my second suggestion, which is that we should encourage schools to look for joint projects – teaching partnerships, if you like – outside the field of foreign languages. The dangers of limiting operations to foreign languages can easily be seen, even in regard to a widely taught language such as German; there is still a long list of German schools looking for part-

ners in English-speaking countries, but unable to find them because fewer British schools teach German than teach English in Germany. Now if this can arise with German, which as I say is relatively a widely taught language, it is quite clear, given the small numbers of schools across the Community as a whole that teach even Spanish or Italian as foreign languages, that their problem is even worse. The Community is now seeking, through the LINGUA Programme, to support the less widely taught languages; but it will be a while yet before this has a substantial impact on this point.

Let us just look for a moment at what following these two suggestions could mean; and let us do so from the point of view of a school whose mother language is not widely taught in the Community – say, Italian.

Suppose, for example, that teachers in a school in Italy decide to use an exchange to increase the motivation and the communication skills of pupils in foreign languages. The most likely place to start looking – given the languages most widely taught in Italian schools – would be the United Kingdom or France; and yet these are precisely the two countries where schools interested in a linguistic exchange with Italy are already likely to have partners established. For it is a fact that, despite the wealth of its literature and of its cultural tradition and potential, Italian is taught in few schools in either country. A partner for a linguistic exchange will thus not be easy to find.

Suppose instead, however, that the Italian school decides to look for a partner school interested in a joint project on environmental protection, or on the relations between Europe and the developing world. In such a project the linguistic element is not at the forefront, and the situation is immediately changed by that fact. The Italian school might seek partners for its project in Spain, Greece, the Federal Republic of Germany, and can reasonably assume that there may be interest in cooperation. True, there would need to be a language of communication; and there would probably be a subsidiary part of the project relating to language learning. But by putting the emphasis in the project on the subject matter, and by considering the language aspects solely in the perspective of communication, the Italian school achieves two important objectives:

— First, it gives the joint project – and the exchange if there should be one – a greater pedagogical richness through the wider subject range;
— Secondly, it enables a partnership to grow between schools which, if they had confined their interest in international contacts solely to the language field, would never have come about. The school would thus have missed the opportunity to enable pupils to learn about the richness of real European contact.

Obviously, schools from the United Kingdom or France would be as welcome inside the partnership as schools from anywhere else in the Community. But they are not necessary, even if the language of communication chosen by the schools does turn out to be French or English! The point is that such a partnership is better for the schools that take part, because it can be adapted to any area where they, between themselves, can find matter of common interest; and it is better for their pupils because it reflects more accurately the reality of a European Community in which relationships form a spider's web of cross currents, rather than a simple set of bilateral relationships with two or three countries.

Incidentally, I have been talking about a "joint project" here, but the word *project* is in some ways mere shorthand. We shall be hearing in more detail about projects and what they may entail later on during the conference, but a project in this context would have its own internal structure and objectives, and would include among the various ways of reaching those objectives, work at the home school, communication (by whatsoever means suits the school ant the pupils) with partners abroad, and possibly the exchange as well. I would stress, though, that the area which I suggest should be multilateral is the project itself; exchanges within a project may well be bilateral or trilateral, rather than multilateral encounters, if that is what suits the project schools best.

The other advantage of using the project-based approach for exchanges is that it pre-defines the work context into which the exchange fits – indeed, it makes it quite clear that there is a work context, and that the exchange itself is a proper part of the teaching and learning process. It avoids other teachers wondering, perhaps slightly louder than necessary, whether such and such a teacher taking an exchange group is in fact going off for two weeks paid holiday – not that anyone who has taken a group of 15-year olds to another country would feel that it was a holiday anyway!

6. The work of this conference

Now given the words of warning that I issued at the start of this intervention, you may ask why I am bothering to put forward ideas like these to you. And let me say clearly that I well understand how difficult multilateral networks of the sort I have described could appear to be. (Whether they really would be so difficult, if the proper support structures were available, is another matter!) Indeed, until the arrival of electronic mail, there were few indeed which could properly claim to be multilateral and not based on foreign language teaching.

The answer lies in the fact that this conference is called not just to take stock of what is now happening, but also to see what could be the perspectives for the future, what sorts of exchange or project we could

or should be looking for inside the Community, if we are to provide young people in schools with the best education we can for the world they are going to live in.

A second question that it might be well to consider would be: if we leave aside for one moment the permanent, but not insuperable, problem of finance, what adjustments could be made to structures, to legislation, to teaching programmes that would enable those schools who wished to extend their international and European work to do so? Are there other barriers than finance, in fact, which could come down with a little bit of good will?

I am sure that there are. I make no doubt at all but that it would be possible to support joint projects, and the school exchanges within them, without the expenditure of enormous sums of money.

The structure of this conference is such as to permit this sort of reflection. We have only one *ex cathedra* speech in plenary session – from Françoise Cros on the notion of projects and school exchanges – but we have a range of working groups and of "round tables" which will enable each of us to share his or her experience, wishes, doubts, successes – even failures, if anyone has any such things to discuss!

I said at the start that we were not here to lay down policy; but we are here to reflect on the way policy might go. The mixture of people we have here – people from ministries, from the inspectorate, head teachers and other teachers, professionals from the world of exchanges and others – should provide a rich mixture in which to ferment ideas, and I hope that as the discussions move forward, you will find those ideas developing, and new and interesting projects will arise in your minds. That is one of the possibilities offered by a conference such as this, and we must all take full advantage of it.

3
La notion de projet en pédagogie

Françoise Cros
Institut national de recherche pédagogique, Paris

Chercheur en sciences de l'éducation, j'ai travaillé depuis plus de dix ans sur les projets dans les écoles ; que ce soient des projets pédagogiques, des projets éducatifs, des projets d'établissement ou, de manière plus circonscrite, des pédagogies à projet.

Cette notion de projet est tout à fait spécifique : elle introduit dans le système scolaire une perspective d'apprentissage très différente faite d'implication de la part des élèves, d'engagement dans une sorte de contrat d'accompagnement de la part des enseignants.

Nous allons, ici, en examiner brièvement les composantes essentielles. A cet effet, voici les points importants que je propose d'aborder :

— Pourquoi le projet dans les écoles s'avère-t-il nécessaire ?
— Quel est le statut du projet, son inscription selon les sociétés dans lesquelles il s'implante ?
— Il contient des fondements théoriques.
— A l'école, on parle de différents projets ; nous les définirons et tenterons d'en dégager les articulations.
— Tout projet possède une démarche dont nous verrons les phases.
— Enfin, avant de conclure, nous analyserons les possibles articulations de projets différentes écoles entre elles, mais aussi avec des partenaires très variés à la manière de réseaux ou d'associations.

1. Pourquoi le projet s'avère-t-il nécessaire à l'école ?

Il est toujours personnellement valorisant d'avoir une ligne directrice d'action et de pouvoir l'expliciter. On construit délibérément le temps à venir. Cette nécessité individuelle a son correspondant dans la vie des groupes et des organisations. On élabore pour soi, seul et avec les autres, un futur opératoire.

Si on veut être crédible aux yeux de la société et des autres, une école, un groupe a tout intérêt à se référer à un projet. Le projet devient le maître mot de nos sociétés. Mais alors, d'où vient que la culture actuelle soit si demandeuse de projets ?

Le projet apparaît comme le régulateur culturel et, sous ce régulateur opératoire, se cache l'aspect éminemment relationnel du projet. Le projet apprend à se relier aux autres, à négocier, à reconnaître que dans nos sociétés actuelles l'individu se fait par les autres et à travers les autres dans une singulière conjugaison faite de négociations et d'échanges.

Le projet est aussi le révélateur d'une autre façon de vivre le temps. Du temps existentiel de jadis, qui était scandé par le rythme des saisons, une sorte de répétition, à la manière d'un temps agraire qui se répète, nous arrivons à un temps plutôt opératoire. Cette nouvelle façon de vivre le temps à travers un temps plus technicien transforme nos mentalités et nos manières de vivre.

Trois raisons semblent venir à l'appui de ce constat :

1. D'une part, une volonté croissante de quantifier et de préciser, de rationaliser le temps, de le découper, de le morceler.
2. D'autre part, la charge croissante de notre investissement dans le temps futur de nos espoirs ; la dimension prospective se trouve valorisée ; on cherche à augmenter la capacité de se projeter dans un futur aménageable.
3. Enfin, le développement d'un imaginaire collectif fort dans la possibilité de se mouvoir dans un horizon temporel prospectif.

Il y a dans le projet la nécessité de ne plus se livrer aux aléas des événements et de contrôler un minimum de son avenir. Le projet permet d'inscrire notre volonté dans des actions articulées à une fin : c'est une intention qui s'actualise.

2. Le projet : son statut, son inscription dans les différentes sociétés

A l'heure actuelle, le projet a trois statuts principaux :

1. Un statut *empirique* qui sert dans les situations concrètes à régler nos adaptations quotidiennes, à mieux répondre aux demandes des organisations en spécifiant dans certaines tâches, par exemple, mais pas de manière rigide.
2. Un statut *théorique* pris par certains courants de sciences humaines pour comprendre la situation existentielle de l'homme.
3. Un statut *opératoire* utilisé dans les cadres professionnels pour guider l'action en fonction d'une méthodologie bien précise que nous étudierons plus loin.

Il est intéressant de noter que dans les différentes langues le terme *projet* n'a pas toujours son homologue. Par exemple : en anglais, *purpose* (dessein, perspective) et *project* (objectif) ; en allemand, *Entwurf* (dessein) et *Projekt* (objectif) ; en italien, *projetto* (dessein, perspective) et *projettione* (objectif).

A travers ces trois exemples – que nous pourrions compléter avec des emprunts à d'autres langues –, nous voyons apparaître les deux aspects essentiels contenus dans tout projet et très bien rappelé par J. Ardoino, à savoir : la *visée* du projet, c'est-à-dire son aspect d'aspiration à conduire l'homme vers une réalisation propre qui serait, par exemple, dans notre cas, une nouvelle citoyenneté européenne faite de compréhension, d'ouverture et d'échanges ; et la *programmation*, sorte de découpage dans le temps d'actions successives agencées de telle sorte qu'elles soient susceptibles au mieux d'aider à se rapprocher de la visée souhaitée. Dans notre cas, ce serait les actions qu'auraient prévu de faire plusieurs écoles de différents pays.

Dans notre culture européenne, le terme *projet* apparaît au XV^e^ siècle sous deux formes : *pourget* et *project*. Il ne s'impose dans son sens technique que vers le milieu de notre siècle.

Aux XVII^e^ et XVIII^e^ siècles, le projet est souvent assimilé au *progrès* ; dans ce sens, le projet de réforme serait un pléonasme !

De nos jours, le projet est de l'ordre d'un paradigme valorisant inscrit dans la conception d'activités concrètes et organisées par des acteurs soucieux de se donner un but et les moyens adaptés pour l'atteindre.

Si, comme nous l'avons dit précédemment, le projet se distingue d'un temps agraire répétitif, il s'inscrit aussi sur un temps vu comme linéaire, irréversible et fait de moments successifs, congédiant ainsi une conception qui verrait un temps plutôt simultané et circulaire.

D'autre part, le projet s'appuie sur un découpage de temps fait de trois instances :

1. *Le présent*, c'est-à-dire l'instant momentané, fait de présence/absence.
2. *Le passé*, c'est-à-dire l'histoire, l'anamnèse, l'expérience, la routine.
3. *Le futur*, anticipation toujours aléatoire de ce que demain sera, dans un horizon temporel.

C'est effectivement que la notion de projet s'appuie fortement sur ce découpage présent fait d'un passé qu'on peut analyser et projection dans un futur incertain, mais dont on tente de déceler les tendances. Cette dernière opération s'est faite de tout temps si l'on pense aux devins, aux prophètes, à la cartomancie, mais ici, il s'agit d'évacuer des conceptions attachées à un ordre divin ou à des imaginaires particuliers. Nous pourrions dire que notre conception contemporaine, technicienne rationnelle, s'appuie aussi sur un fort imaginaire dont nous n'avons pas

toujours conscience ! Je ne dis pas cela pour vous inviter à retourner à ces époques occultes de divination !

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, les projections dans l'avenir qui pouvaient se faire étaient de l'ordre de la prévoyance, c'est-à-dire de l'ordre du bricolage, de l'expérience sur le tas, fondée sur l'observation intuitive des choses. Maintenant, on peut considérer que le projet s'oriente vers une conception plus « scientifique » composée de prévisions avec des modèles, des calculs dans un réel souci d'efficacité.

Ainsi, la notion de projet, en 1991, est fortement liée à la montée de l'industrialisation soucieuse d'efficacité et d'opérationnalité, penchant vers une rationalité universelle conjurant toute incertitude, inscrite dans la modernité.

La difficulté de tout projet, surtout lorsqu'il est collectif, c'est-à-dire engendré par des organisations différentes, dans le cadre, par exemple, d'échanges entre établissements, repose sur ses oppositions. En effet, tout projet ne s'élabore que sur des tensions entre deux extrêmes :

Individuel	*Collectif*
Symbolique	*Opératoire*
Pragmatique	*Axiologique*
Local	*National, voire international*

En effet, le projet est le fait d'individus qui doivent dialoguer et conjuguer leurs efforts dans une même direction : cela nécessite négociation lors de l'élaboration même du projet afin que ce dernier ne devienne pas le projet de certains alors que d'autres s'y sentiraient soumis, voire exclus.

De plus, tout projet bénéficie d'un enthousiasme de départ, une volonté d'agir qui peut s'évanouir au moment du passage à l'action concrète.

Le projet, comme nous l'avons déjà dit, repose sur une visée, une conception de l'homme qui peut se révéler au moment de la construction de l'aspect programmatique de coloration différente selon les individus.

Enfin, le projet se situe entre les caractéristiques locales et les exigences plus larges de la nation ou de l'Europe qui a elle-même ses options. Nous verrons que pour l'élaboration de projets entre écoles de plusieurs pays de la Communauté, cet aspect joue un rôle majeur.

3. Les fondements théoriques du projet

La philosophie des Lumières avec ses notions de foi en un progrès bienfaiteur fondé sur la raison a joué incontestablement un rôle dans la conception actuelle du projet. L'apparition de la philosophie pratique va éclore avec Fichte. C'est la découverte de la raison pratique comme source et effort de la liberté : j'existe parce que je suis un être qui est pur projet en soi. Fichte est celui qui illustre le mieux cette tendance : à

la nostalgie du temps passé, si chère à Rousseau, il entend substituer la croyance en l'avenir, source de progrès.

La philosophie phénoménologique et existentielle parle avec Brentano de l'intentionnalité comme propriété essentielle de la conscience, une conscience de quelque chose. Pour Husserl, la pensée est relation et le vécu est essentiellement visée. Pour Heidegger, il parle de l'être-au-monde. Le projet traduit la capacité du devenir de l'homme. Sans projet, l'homme est en déréliction et chute. Enfin, pour Sartre, dans sa notion de liberté, il y inscrit le destin de l'homme qu'il s'agit de mettre au jour : l'homme sera d'abord ce qu'il a projeté d'être. Ainsi, la conception globale qui émane de la philosophie existentielle peut se résumer dans le fait que le projet est cet objet fuyant qui nous glisse entre les doigts comme le sentiment qui le fonde et le rend nécessaire.

Les sciences sociales de ces dernières années ont beaucoup contribué à éclairer le projet. La psychologie béhavioriste fonde le projet comme nécessité pour décrire tout comportement orienté vers un objet-but (Dougall). Les gestaltistes, et en particulier Lewin, font une lecture du réel à travers l'appréhension des formes selon les désirs de l'individu et selon ses intentions ; nous sommes bien là au cœur du projet. Freud parle de la projection comme mécanisme de défense ou comme une sorte de sublimation, véritable idéal du moi capable de canaliser l'énergie psychique vers des causes psychologiquement valorisantes. Le projet, chez Freud, oscille en permanence entre mécanisme de défense et mécanisme de sublimation. La sociologie de l'action, développée en France par A. Touraine ou M. Crozier, porte sur la rationalité limitée de nos actions et sur le pouvoir comme « monnaie d'échange » entre individus. Il y a pour eux quatre façon pour un individu de participer comme sujet historique à l'évolution de l'humanité, du plus direct au plus large : le projet personnel, le projet individuel, le projet collectif, et le projet organisationnel.

Enfin, pour en finir avec les généralités sur la notion de projet, il apparaît que le projet est habité par des univers de pensée (paradigmes) différents mais complémentaires, sous-jacents. Ces univers peuvent être regroupés en quatre, appartenant à des disciplines particulières :

1. Tout d'abord, le paradigme biologique ; le projet y est vu comme une nécessité vitale, comme conservation et expansion de l'humanité. Lorsque J. Monod considère le projet comme une des propriétés essentielles des êtres vivants, il ne fait que souligner ce caractère fondamental du comportement d'être polarisé vers une fin à la fois interne et externe à l'organisme.
2. Puis, le paradigme ethnologique, où le projet est une référence obligée dans une culture technologique d'expansion jusque vers 1970, puis de crise après, avec les projets locaux dans une perspective pragmatique.
3. Le paradigme phénoménologique que nous avons vu précédemment où le projet est un enjeu existentiel.

4. Enfin, le paradigme praxéologique où la volonté de faire va engendrer une déception de se sentir trahi pas ses propres œuvres. C'est toujours le risque que court un projet : d'être magnifié au niveau de sa visée et d'être rejeté dès lors qu'il devient concret !

4. Les projets à l'école : leurs définitions, leurs articulations

L'école est donc entièrement traversée par toutes ces conceptions qui se chevauchent et qui contribuent à ne pas toujours rendre clair ce que nous appelons projet dans le système éducatif. Nous allons essayer ici de passer en revue les diverses appellations employant le terme de projet et voir ce qu'elles peuvent recouvrir.

La pédagogie de projet est surtout centrée sur la démarche d'apprentissage propre de l'élève, en groupe ou seul. Il s'agit d'une méthode pédagogique qui donne à l'élève la possibilité de déterminer les moyens utiles à son apprentissage, étant fixé un accord avec son professeur sur des objectifs précis d'apprentissage et de réalisation. Cela peut être le cas lorsqu'un élève a un dossier à réaliser sur un sujet précis avec des normes et un temps négociés avec les professeurs concernés.

Le projet éducatif ne concerne pas uniquement les enseignants, mais aussi les autres personnels éducateurs qui élaborent avec les élèves des objectifs de conduite sociale et les moyens d'y parvenir.

Le projet pédagogique concerne uniquement les enseignants, dans leurs tâches professionnelles. Il s'agit d'une équipe de professeurs monodisciplinaire ou pluridisciplinaire qui s'organise pour établir, par exemple, une progression d'apprentissage pour les élèves ou des modalités d'interventions articulées entre elles et orientées par des objectifs à plus ou moins long terme.

Le projet de rénovation concerne un secteur particulier du système éducatif dont on a noté certaines défaillances et auxquelles il convient de remédier. Il s'adresse à des classes entières, voire des niveaux entiers, une partie d'un établissement. Les enseignants et les éducateurs sont tout aussi concernés. Nous avons vécu cela en France au niveau des collèges.

Le projet d'établissement concerne la totalité d'un établissement aussi bien sur le plan éducatif que sur le plan cognitif. Il dégage la politique spécifique de cet établissement et les actions afférentes présentes et à venir dans un horizon qui est, en moyenne, de cinq ans. Le chef d'établissement en est le garant : les parents et les collectivités locales sont associées en tant que voix consultatives. Il s'agit d'un projet collectif pluricatégoriel dont la négociation est délicate et repose sur un minimum de consensus.

Le projet personnel s'adresse à la personne, c'est-à-dire avec toutes ses composantes très particulières expliquées par son passé familial,

ses goûts et ses désirs. C'est ce qui essaie de se mettre en place en France à travers le projet personnel d'orientation de l'élève qui lui permet petit à petit, au cours de sa scolarité, de prendre option pour l'avenir dans le choix progressif d'une branche professionnelle.

Le projet individuel est différent du précédent en ce qu'il s'adresse à celui qui est professionnellement déterminé dans un statut. C'est toute la différence entre le statut d'enfant et celui d'élève. Il y a là la détermination de conduites dans des rôles attendus par la communauté scolaire. Chacun, à partir de là, opère des choix d'actions particulières en fonction d'objectifs liés au statut professionnel. Bien sûr, il y a toujours une composante personnelle, mais ce n'est pas elle qui est ici privilégiée.

Ces projets ne sont pas indépendants les uns des autres, et une articulation doit s'opérer au risque de demeurer schizophrène. Deux conceptions se côtoient en matière d'articulation :

1. La première voit les projets comme s'emboîtant, à la manière de poupées gigognes, les uns dans les autres avec des formes identiques ; ce ne serait que le format qui serait différent.
2. La seconde voit cette articulation plutôt comme une recomposition continuelle quand on passe d'un niveau de projet plus individuel à un niveau de projet plus collectif.

Nous penchons plus volontiers pour la seconde conception, qui coupe court à l'idée qu'un projet collectif serait la somme des projets individuels. En effet, le projet collectif requiert un double mouvement vers les personnes et leurs désirs, mais aussi des personnes vers le désir collectif qui se dessine progressivement ; ce double mouvement va modifier les désirs particuliers, mais aussi la collectivité, qui va procéder par choix successifs vers un construit social commun qu'on appellera projet collectif.

D'autre part, tout projet, s'il veut être viable et s'inscrire dans la durée, doit au moins respecter quatre qualités que nous rappelons ici brièvement :

1. *La cohérence*, c'est-à-dire un principe de non-contradiction entre les actions qui sont menées au nom du projet. Par exemple de voir menée dans une école une action d'autonomisation qui soit en désaccord avec une action portant le même titre mais dont les composantes s'avèrent très directives dans une autre école qui appartient au même projet.
2. *La cohésion*, c'est-à-dire un minimum de consensus pour que le projet puisse vivre sans être entravé par des opposants ou des velléitaires qui le transformeraient à leur propre fin. Nous savons très bien qu'un projet collectif comme un projet d'établissement ou entre plusieurs établissements contient de la part des personnes, des investissements différents, et cela est nécessaire pour l'évolution

dudit projet ; mais cela ne doit pas stopper le projet ou le dévoyer. Une cohésion maximale pour un projet collectif de grande envergure nous paraîtrait inquiétante au même titre que le vote qui recueille cent pour cent des voix dans un pays totalitaire !

3. *La consistance*, c'est-à-dire qu'il ne court pas trop de lièvres à la fois, qu'il se concentre sur un ou deux objectifs prioritaires. Cela se rencontre dans des projets collectifs qui se veulent fédérateurs de projets éclatés, dispersés et dont on a du mal à distinguer les lignes directrices.
4. *La pertinence*, c'est-à-dire l'adéquation avec les caractéristiques du terrain sur lequel s'implante le projet. Cela requiert que le projet s'élabore avec le terrain, sur le terrain, et dans le terrain ; on ne pourrait envisager un projet « clefs en main », élaboré par d'autres que ceux qui ont à le mettre en œuvre ou à le vivre. Le projet répond à des demandes précises du terrain.

5. La démarche du projet

Pour la commodité de l'exposition, nous avons déterminé cinq phases nullement linéaires, qui se chevauchent, sont récursives avec beaucoup de retours en arrière et de simultanéité :

1. *La phase d'analyse/diagnostic*, où il s'agit de tenir compte des éléments spécifiques du terrain où s'élaborera le projet ; cela peut se faire en termes de recueils d'informations, de repérages de difficultés ou déjà au regard de finalités particulières qui attirent le regard sur une zone particulière de chacun des établissements qui s'engagera dans le projet. Il se peut aussi qu'on repère des difficultés ou des dysfonctionnements que le projet futur s'attachera à amoindrir, voire à faire disparaître.
2. *La phase de détermination* des objectifs et de leur opérationnalisation. Il est impossible, dans le cadre restreint de cet exposé d'expliquer en détail comment se déroule cette phase ; il suffit de dire qu'elle permet d'articuler le niveau visée de tout projet avec sa programmation dans des actions étalées dans le temps.
3. *La mise en forme* qui repose sur une prévision de ce qu'il serait bien de mettre dans le projet en ce qui concerne des modalités de fonctionnement, certaines structures, etc. Cela se traduit souvent par un écrit communicable à des autorités compétentes qui peuvent ensuite donner leur accord sur un financement possible, et c'est à partir de là que commence véritablement la réalisation du projet.
4. *La réalisation du projet* concerne son déroulement dans le temps ainsi que ses moments de régulation qui permettent de légèrement l'infléchir lorsque les circonstances fortuites interviennent. Le partage des tâches ainsi que leur articulation dans le temps s'actualise ici.

5. *L'évaluation*, qui, en réalité, est présente dès le démarrage du projet pour fournir les moyens de le pilote ou de l'abandonner pour en construire un autre plus adéquat. Cette phase, spécifique pour le projet, est délicate et nécessite une association de tous ceux qui sont engagés dans l'opération, sous peine de devenir un contrôle vécu de manière autoritaire.

Cette démarche de projet est très générale et il est évident que chaque projet la mettra en œuvre de manière tout à fait particulière.

6. Le partenariat : que signifie intériorité/extériorité ?

Le dictionnaire définit le partenaire comme « une personne avec qui l'on est associé au jeu, dans un amusement, un exercice, une danse, une discussion, un rôle, un rapport sexuel ». Autrement dit, il s'établit un contrat plus ou moins explicite pour un ensemble de règles acceptées. Chacun est donc le partenaire de l'autre sans pour autant y perdre son identité. C'est dans cette perspective que nous disons qu'il n'y a pas d'intériorité ou d'extériorité dans le partenariat : cela ne se conçoit que par un égocentrisme préjudiciable à l'esprit même de tout projet fait d'altérité et de réciprocité.

Ce partenariat peut se réaliser selon deux modalités : le réseau ou l'association. Il ne s'agit pas dans les deux cas d'échanges, mais bien plutôt de construction collective de quelque chose qui se fera et se découvrira en commun, que ce soit un objet proprement dit ou un état d'esprit culturel qui s'acquiert.

Le réseau est une modalité possible sur laquelle la démarche de projet peut s'appuyer. Le réseau préexiste au projet et en constitue la toile de fond. La modalité réticulaire est un champ facilitateur d'élaboration de projets à plus ou moins brève échéance.

L'association est plus ponctuelle ; elle a une durée limitée et pour un projet précis. Après ce projet, il n'es pas évident que les différents partenaires continuent à « jouer ». Les établissements sont associés pour quelque chose.

7. Conclusion

Comme nous l'avons dit tout au long de cet exposé, le projet s'appuie sur le désir ; ceux qui entrent en projet se construisent une nécessité interne qui les fait agir, selon une trajectoire ascendante et dynamique.

Il est la résultante d'un apprentissage collectif de découverte de l'autre et non du désir forcené de sa transformation ; le projet n'est surtout pas une quête identitaire où l'autre serait un clone de soi-même. Le centre de la préoccupation n'est pas l'acteur en tant que tel, mais le

projet qui se réalise ensemble, à travers des actions finalisées, soumises à des objectifs communs librement compris et construits.

L'objet du projet peut être très varié dans la fabrication d'un produit commun ou dans une problématique commune à échelle européenne, voire mondiale, ou dans l'élaboration d'une œuvre créatrice particulière (pourquoi pas la recherche d'un logo commun aux écoles européennes ?).

Le projet ainsi produit et producteur d'une citoyenneté européenne qui, loin d'être extérieure aux individus, se construit progressivement grâce à eux et par eux.

Eléments de bibliographie

Le projet dans la pédagogie

Si nous analysons l'utilisation du projet dans les pratiques professionnelles des enseignants, nous pouvons nous référer aisément à Dewey ou à Kilpatrick. Il s'agit d'une démarche particulière qui a trouvé son essor de manière inattendue de nos jours. Les analyses et les propositions d'une pédagogie du projet peuvent ouvrir la voie à un projet d'ensemble, le projet d'établissement, puisqu'il s'inscrit dans un processus analogue.

Baloup, G., « Elaborer un projet pédagogique, pourquoi, comment ? », *Cibles*, n° 20, 1988, pp. 33-60.

Barre, C., Cros, F., « Un projet pédagogique, condition nécessaire à toute pédagogie des différences », *Les Amis de Sèvres*, n° 1, Paris, 1984.

Bru, M., Not, L., *Où va la pédagogie du projet ?* Ed. universitaires du Sud, Toulouse-Le Mirail, 1987.

Decroly-Saint-Mande, *Plaisir d'école*. Ed. Hommes et groupes, Paris, 1988.

Dewey, J., *Démocratie et éducation*. A. Colin, Paris, 1975.

Imbert, F., « Innovation et temporalité », *Revue française de pédagogie*, n° 75, 1986, pp. 5-59.

Legrand, L., *Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'Education nationale*. La Documentation française, Paris, 1983.

Webert, A., « A propos de la pédagogie de projet », *Education permanente*, n° 66, 1980, pp. 21-26.

Le projet d'établissement dans l'école

Bien avant qu'apparaissent les textes officiels sur le projet d'établissement scolaire, des écoles ont construit un projet global, concerté et cohérent ; quelques personnes ont réfléchi aux implications de la mise en œuvre de ce type de projet. Cette partie de la bibliographie groupe témoignages et réflexions à propos de l'instauration d'un projet d'établissement : ses points forts, ses ouvertures, ses conséquences, ses limites et ses contraintes.

Cros, F., « Le projet d'établissement scolaire : histoire, méthodologie et mise en œuvre », *Education permanente*, n° 87, 1987, pp. 37-48.

Dalin, P., Rust, V., *Can schools learn?* NFR, Windon, 1983.
Figari, G., « Etudes sur la démarche de projet : recherche d'une méthodologie d'élaboration d'un référentiel de projet d'établissement scolaire », *Revue française de pédagogie*, 1990.
Lehing, R., Kane, M., *Improving schools*. Sage, Beverly Hills, 1981.
Paquette, C., *Le projet éducatif*. NHP, diff. Vuibert, Québec, 1979.
Prost, A., *Les lycéens et leurs études au seuil du XXI^e siècle*. men, Paris, 1983.
Un projet d'école : apprendre par la participation et la concertation. INRP, coll. « Rapports de recherches », n° 4, 1989.
« Le projet d'établissement », *Les Amis de Sèvres*, n° 4, 1983.

La méthodologie du projet

La mise en place d'un projet nécessite des actions spécifiques, un travail d'organisation, surtout quand il s'agit d'un projet collectif comme le projet d'établissement. L'anticipation, la projection sur l'avenir proche ou lointain, l'analyse de la situation, la résolution de problèmes, la créativité et le réalisme sont sollicités. Une méthodologie appropriée est proposée, le plus souvent empruntée aux outils des sciences humaines.

Bollen, R., Hopkins, D., *La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire*. OCDE-ISIP Economica, Paris, 1988.
Broch, M. H., Cros, F., *Comment faire un projet d'établissement*. Chronique sociale, Lyon, 1987.
Broch, M. H., Cros, F., *Ils ont voulu un projet d'établissement*. INRP Rencontres pédagogiques, Paris, 1989.
Hopes, C. (dir.), *Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école*. OCDE-ISIP Economica, Paris, 1988.
Hopkins, D., *L'auto-analyse de l'établissement scolaire*. OCDE-ISIP, Paris, 1985.
Vanvelzen, W. G., Miles, M. B., Ekolm, M., Hameyer, V., Robin, D., *Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école*. OCDE-ISIP Economica, Paris, 1988.
Wille, H., Genard, R., Weber, H. D., *L'analyse des projets par les réseaux*. Dunod, Paris, 1971.

La démarche de projet

Le projet d'établissement nécessite des démarches d'association des individus, de concertation, de négociation. Consensus et conflits sont liés au projet dans le fonctionnement de chacune des institutions concernées. Il semble important d'aborder ce que nous appelons le caractère de « réceptivité » du milieu social dans lequel il se construit le projet et par rapport à son environnement. Le projet d'établissement est en relation avec un projet plus large, un projet politique qui ne dit pas toujours son nom, un projet de société, sans doute...

Ballion, R., *Les consommateurs d'école : stratégies des familles*. Stock, Paris, 1982.
Burguière, E. (dir.), *Contrats et éducation : la pédagogie du contrat*. L'Harmattan-INRP, Paris, 1982.
CRESAS, *Ecoles en transformation : zones prioritaires et autres quartiers*. L'Harmattan-INRP, Paris, 1983.

Le projet dans une problématique de changement

Le projet, source de modifications, est aussi conséquence du changement. Son instauration entraîne une transformation des mentalités, une disposition à l'adoption de nouvelles pratiques. Mais aussi, parfois, il est ponctuellement utilisé pour maintenir certaines structures et renforcer des défenses. De toute façon, le projet n'est jamais neutre par rapport à une définition du changement et il en tire sa signification sociale.

Crozier, M., Friedberg, E., *L'acteur et le système*. Seuil, Paris, 1977.
Illich, I., *Une société sans école*. Seuil, Paris, 1971.
Mendras, H., Forse, M., *Le changement social*. A. Colin, Paris, 1983.
Minzberg, H., *Structure et dynamique des organisations*. Ed. d'organisation, Paris, 1982.
Touraine, A., *Le retour de l'acteur*. Fayard, Paris, 1984.
Weick, K., *The social psychology of organizations*. Mass-Addison Weisley, Andover, 1979.

3

Les échanges scolaires
Approche pratique

School exchanges
Practical approach

1
Bilateral and multinational school exchanges

Roger Savage
European Commission

Before embarking on any programme of training or development it is a sound principle to establish the state of the art. This principle should be applied as we consider setting up an action programme to improve, develop and support multinational school exchanges.

The object of this paper is therefore to assess the status quo and to contribute to the development of exchang by indicating possible ways forward. Let us begin with this Barcelona conference and start by asking a few questions.

Who are we? What is our collective experience as far as exchanges are concerned, whether bilateral or multilateral? In the exchanges we have organized, can we distinguish common features which lead to success, and others which must be avoided if our pupils, our customers, are to have the maximum benefit?

Then, let us look about us. Can we quantify exchanges, international links and activities of all kinds. What are the key features, the best conditions which encourage the development of good contacts between young people of different nations at the present time?

What are the obstacles to the organization of exchanges, or to the recruitment of sufficient young people to take part in them throughout the Member States of the European Community? How can we overcome them?

Finally, what are the aims of this form of international education for the immediate future? Is there a way that newcomers to the scene can benefit from the experience of the rest? Can we devise an action plan at Community level, or only in each country, given the differing situations? This is the task we are facing.

1. The balance sheet of the conference Analysis of the questionnaires

An analysis of the replies to the questionnaires sent to participants shows that we are quite a diverse group, dominated by the teaching profession. In the group of about 70 teachers, there are 15 heads or senior staff. Then there are the representatives of the voluntary associations active in the field of exchanges, also largely teachers. One must acknowledge in passing the tremendous contribution made by those who give up their own time to such voluntary work in the development of international education.

There are also about 20 people with in-depth experience of organizing exchanges and encounters. Some who can point to more than 20 years activity in exchanges, who have drawn up guide-lines advising on the best ways to organize exchanges and to prepare pupils psychologically for a stay in a foreign country. Others have technical expertise, especially in the world of electronic mail.

The rest of the group comprises representatives of governments or governmental agencies with differing responsibilities for international education in general and exchanges in particular. And, lastly, the Task Force team and members of the small European Dimension Unit based at Bejce who have brought us together at this conference.

There are eight groups due to give presentations concerning three bilateral and four multilateral exchanges. Between us, we have organized many exchanges involving all Member States. Within the framework of these exchanges, a variety of projects and programmes have taken place. These will be the subject of our discussions in the workshops after the presentations.

In the replies to the questionnaires, some common preoccupations, some common themes are noteworthy. Nearly half the participants had no discussion themes to add to those suggested by the organizers. From those who had, mention should be made of the creation of infrastructures, the question of finance and the development of a European dimension in teaching programmes as the most significant. Other subjects were the evaluation of exchanges; the question of voluntary time; intercultural problems, training for those organizing exchanges and cover for staff absent on exchanges; and the political will to encourage the teaching of all community languages. Yet others want to discuss the role of inspectors; technical integration; and the setting up of data banks. No doubt all these will be touched on during the conference.

2. Definition of terms

Before going any further, it will be helpful to define the technical terms used in this paper.

For any activity which brings establishments into contact by whatever means, the word *link* will be used. One form of linking is an *exchange*. This word implies movement from one country to another, normally with a reciprocal visit where one stays in the home of one's partner and offers hospitality in return. By extension, some people use this term when talking of an international meeting where participants are accommodated in one place to follow a programme which includes exchanging ideas. In this document, the term *exchange* is used only to describe the former event.

The term *encounter* is used to describe meetings in a centre. If encounters are organized in several countries with reciprocal visits, this type of encounter can be considered an exchange, especially where the programme incorporates a home-stay as part of the experience.

Another link can be an educational *project*, where pupils of two or more countries communicate with each other in the study of a particular theme or topic, subsequently perhaps coming together to continue the project in a residential context. A *project* will normally include an exchange of information, hence the use of that terms in the context of projects. In this paper, exchange of information will be assumed as part of a *project* but the word *exchange* will be avoided in order to reduce confusion.

The word *bilateral* is used to describe any activity which puts the people of one country in contact with those of one other. The words *multinational* and *plurinational* are used to describe activities where people are in contact with those from at least two other countries in the context of the same programme. An establishment which organizes exchanges with partner institutions in two other countries is maintaining two bilateral exchanges, unless it organizes a programme which, at a given moment, ensures that the three nationalities meet. At present, the majority of exchanges do not go this far.

3. School exchanges

School exchanges of the family-to-family type have been in existence for many years. Usually, they have no deeper pedagogical purpose than that of giving pupils the opportunity to practice the language learnt at school and to sample the daily life of another European country. These greatest number of bilateral exchanges exist between the countries whose languages are most widespread, most frequently taught, e.g. France, Great Britain and Germany. For understandable political reasons – namely the Franco regime – exchanges with Spain, a country whose language is extremely important world-wide, were limited until 1976.

Although institutions might have links with two other countries, the individual student rarely has contacts with both countries unless he is

learning the language of both; so, for the individual, this remains a bilateral exchange. *Exchanges* of this type have existed for many years. Since the Second World War, this kind of contact has been encouraged among young people in an effort to foster mutual understanding of neighbouring countries and to avoid the misunderstandings which had such grave consequences in the past. At the same time, international *encounters* have also been organized between young people for many years with the same ends in view.

In this context, one must mention the Office franco-allemand which is each year responsible for such exchanges between France and Germany. It has a substantial budget and it is understood that it can now allocate up to 5 % to subsidise the participation of a third country in an international meeting. We can mention too the Central Bureau for Visits and Exchanges of the United Kingdom in London which has just celebrated its fortieth anniversary and which offers among other things a partner finding service for British schools.

In the early days, exchange visits were considered very much an extracurricular activity; now, some would describe this type of exchange rather pejoratively as an extra, not an essential part of the education process.

How far are these exchanges from the ideal expressed by Mr Delors in his remarks concerning the "Classes 92"? It is very difficult to quantify exactly the number of students taking part in an exchange. What is quite clear, however, is that the percentage of students is well below the "everyone" he envisaged. Many school exchanges do not have a true pedagogic dimension. There has recently been a move towards the promotion of better practice, both in conferences such as that organized in Pavia in 1989, and in Namur, where the curricular implications of the European Dimension were discussed, and in publications like the Central Bureau's *Schools Unit News* which gives examples of good practice.

Many of these links are transitory, since they do not necessarily endure. When the key staff move to another establishment, the link is broken. Either they take their personal contact with them to their new post, or, knowing the amount of personal effort required to maintain an exchange, they decide not to set up another. This demonstrates the fact that school exchanges are not at present sufficiently embedded in school programmes and curricula – an extra drawback in addition to those mentioned elsewhere.

The ideal of whole classes taking part in exchanges is rarely achieved, due to the economic circumstances of individuals within the class itself. Even there the financial means exists, not all pupils are willing to set foot beyond their locality, and where the family-to-family exchange is concerned, not all homes have spare capacity to offer, or the confidence to accept a stranger into the home. So, even where financial support is available, there is a less than 100 % success rate. By supporting only exchanges involving complete classes, some governments or na-

tional agencies are being less than supportive to the many exchanges organized on a voluntary basis which include pupils from all ages within a school.

If exchanges take place within the context of a whole school curriculum, then all pupils can benefit to some extent from the exchange of their fellows. Where an exchange forms part of a wider project, particularly if it is supported by other forms of contact such as audio tapes, videos, electronic mail or even simple letter correspondence, the results will be beneficial to all.

We must also recognise that we do not have absolute control of the individual circumstances, and there will be some for whom an exchange is a negative experience. In experiencing the strangeness or a foreign environment and culture, in feeling lonely, isolated, homesick, even perhaps unwelcome, pupils may discover themselves, grow in personal terms, but not without some anguish. Whilst this is positive in one sense, it is not necessarily conducive to the promotion of international experiences.

In many ways, the better controlled environment of "classes vertes", "classes de neige", "séjours à thèmes" and "rencontres internationales" are surer vehicles for the development of the European citizen – but they are inevitably more costly and more difficult to organize. Shared educational programmes are more possible in an efficient way in these cases. Where the teachers are all gathered together in one place, they can share their objectives and then devise a programme which they can deliver efficiently together.

4. Statistics

As part of the preparation for this paper, each national organization with responsibility for exchanges and international school activities was sent a short questionnaire seeking information about the number of bilateral and multinational school links with schools in other Member States.

Replies were not received in time from Germany, Italy, Luxembourg and Portugal. Ireland, Denmark and Holland do not maintain statistics, so information could not be provided. The position, country by country, is depicted on the accompanying diagram. Where two figures are shown, they come from both countries concerned. There are often substantial differences which reflect the way information is obtained. Some countries only have information on exchanges that have been supported financially; others depend on surveys.

	B	DK	D	GR	E	F	IRL	I	L	NL	P	UK
Belgium		2 x	60	7	70 2	20 8	0	70 10	0	20	0	40
Denmark	x 2		0	0	0 7	x 8	0		x	x	0	x 22
Fed. Rep. of Germany	60	0			2	3536		10				749
Greece	10 7	0 0	10		0	90 25	10 7	10	0	0	0	4 0
Spain	2	7	2	1 0		169 361		10	0	0	3	42 63
France	8 28	8	3536	25 30	361 169		37	356	1	28	9	1894 1134
Ireland	0	0		0	0	37						0
Italy	10	0	10	10		356						61
Luxembourg	0	x		0	0	1						0
Netherlands	20	x		0	0	28						0
Portugal	0	0		0	3	9						0
United Kingdom	1 40	22 x	749	0 4	63 42	1134 1894	0	61	0	0	0	

The Gateway file contains 56 entries of projects and ideas using e-mail for international communication. Many of these are world-wide. Those that are mainly or exclusively EC amount to 14 projects; the number of mentions per country is: Belgium, 2; Germany, 6; Denmark, 2; Spain, 1; France, 5; Great Britain, 6; Greece, 0; Italy, 2; Ireland, 1; Luxembourg, 3; Netherlands, 1; Portugal, 1. An enquiry sent out via system managers on the CAMPUS 2000 electronic mail network showed a great demand for links with France from British subscribers, a facility not technically feasible at the time of writing. A number of British schools are in electronic contact with German and Danish schools.

The Belgian statistics are approximate: about 20 Belgian schools are estimated to have multinational contacts.

German statistics were not to hand when this paper was prepared.

In Denmark, about 100 teacher "job-swaps" are arranged each year with colleagues in France, the United Kingdom, and the Benelux countries. These are open to teachers of any subject and have led to the establishment of exchange links, but the number is not known. A multinational project for teachers involving France (Alsace) and Italy is planned for this year.

The Spanish statistics reflect exchanges funded by the State. A large number of exchanges which take place without such help remain unrecorded. This explains the difference between the French and Spanish statistics concerning Franco-Spanish links. The number of multinatio-

nal links in Spain is not known. The 7 Autonomias may have supplementary information.

The French statistics are relatively detailed. The number of multinational links is estimated at several thousand, although many of these may more properly be called "tripartite". In addition, some 6 900 pairings of primary and secondary schools have been recorded of which the majority are with EC partners. In 1989, 4 200 class exchanges took place involving about 115 000 pupils.

The source of the UK statistics is a questionnaire sent to over 100 local education authorities in England and Wales, of which about 60 % replied. No information was obtained for Scotland and Northern Ireland. This explains the difference between the French and British figures. A separate questionnaire sent to modern languages advisers showed relatively little multinational linking.

The Greek statistics include some schools which have had links in the past but which are not necessarily active at present.

Italian statistics were not to hand when this paper was prepared.

In Ireland, a number of schools are known to have links with schools in France and Germany as well as with Northern Ireland and England; there is also some activity connected to the "Petra" and EC Teacher Exchange Programmes. The Irish Youth Exchange Bureau is only able to offer limited advice relating to school linking due to severe budgetary restrictions. This includes the publication of a document called *Pack Your Desk* which gives help to schools in the organization of exchange visits.

Statistics from Luxembourg were not to hand when this paper was prepared.

Holland has no easily accessible statistics but can point to a number of developments connected with the European Secondary Headteachers Association pilot project, and at least one school which is actively involved in European networks.

Statistics from Portugal were not to hand when this paper was prepared.

5. International encounters

As far as international encounters are concerned, the Youth Exchange Bureaux of the Member States have many years experience of organizing international gatherings of different kinds. These have access to funds to support such events organized by young people for young people in Member States. Other sources of funding exist where the meetings include young people from beyond the Community. Youth Exchange programmes are available to organized groups of young people aged 15-25 but are not part of the discussions at this conference since school groups are specifically excluded.

6. Supporting structures

a) Preparatory visits

Perhaps the most useful, and therefore the most important support for the development of an international project of any kind is the facility for teachers to make preparatory visits to each other's country. During such visits, personal contact is made, intercultural differences are recognised and mutual trust established. Objectives and timescales can be agreed, and the whole enterprise can then move forward on sound foundations. The EC Teacher Exchange Scheme can be very helpful in this context.

b) Communications

Class to class links, which often lead to eventual exchanges, can be supported by many different means. These can include ordinary correspondence, sometimes guided by the teacher, as well as the exchange of recorded audio and video cassettes. The main disadvantage to this is the varying reliability of the postal services in Member States. Often, items sent by post take weeks to arrive and the project loses all immediacy. Sometimes the more valuable videotapes never arrive at all and one is left with the impression that the partner school has lost interest. Also, the reliability of the post can vary greatly between large towns and rural environments.

More immediate forms of communication are therefore to be desired. The use of the telephone by the teacher and even by pupils is invaluable, and the advent of the fax machine has brought a new dimension to written communication. Electronic mail, where the text can be down-loaded and edited, and which also brings with it a familiarity with information technology and access to remote databases, is a welcome if expensive addition.

c) Electronic mail

Since there are a number of participants with electronic mail experience and expertise, as well as a number of others who have expressed interest in developing this form of communication, one is justified in giving it some separate consideration here.

There has been considerable interest shown in the development of international contacts via this means in the last few years. An international colloquium, held in Exeter in 1988 under the auspices of the

Council of Europe, examined possibilities at a time when electronic mailboxes were a relatively new feature. There were interesting demonstrations, including one where local schools compiled a newspaper from distant sources within the locality. This has since been repeated on a global scale, notably by schools from Calderdale during the 1990 Festival of Languages at the University of Warwick. CAMPUS 2000 regularly organizes "newspaper days" for its subscribers.

Finding themselves stranded in a train due to mechanical failure on the way back from the Exeter colloquium, a number of people from different countries decided to form a group – Gateway – to promote the use of electronic mail internationally. Since then, they have organized conferences to disseminate good practice in Portugal and Luxembourg and have compiled a file listing the educational projects known to be making use of electronic mail.

How far can we rely on electronic mail as a future means of linking schools?

There are a number of problems. Despite the hype, there are not many schools yet using this facility. This is partly because of cost, and partly because of lack of awareness. It also emphasises the economic divisions between countries – there are almost no schools in Greece or southern Italy using e-mail yet. Some schools are beginning to use fax: it should be remembered that e-mail is actually cheaper than fax, especially in the international context.

In the UK, most secondary schools were equipped with mail boxes using funds provided centrally either by the education authorities or the Training Agency. Since then, restructuring of the way schools are financed has meant that schools now have to find funds from their own resources to pay the subscription to the service, which has itself increased substantially. Schools are also wary of incurring large telephone bills. A number of projects have never developed beyond the pilot stage because of the cost of telephone calls, perhaps in ignorance of the possibility of cheaper packet-switching arrangements.

There are ways of reducing the cost. Links between schools need not rely on a costly subscriptions to messaging services, but can make use of digital switching systems. You then only pay the cost of the phone call to the local packet switching node which considerably reduces the phone bill. The incompatibility of the French Télétel system with other systems has itself been one of the major obstacles to the development of a Europe-wide communications network. It is therefore good to report that CAMPUS 2000 has recently established a link with Edutel, the French Education Service, and in 1991 a total of 25 French and 25 English schools will be taking part in collaborative project work using electronic mail as the medium.

A brief enquiry to users of e-mail on the CAMPUS system shows that relatively few subscribers as yet use their mail box in any kind of international contact, although there are quite widely developed networks within the English-speaking world – Australia, New Zealand

and Canada. Those which do communicate across frontiers rarely do so in support of exchange links, although curriculum projects are quite common. There is obviously considerable potential here.

7. Models

If we are looking for ways in which to develop bilateral and multilateral school links, we should consider any activities of a similar kind from which we might learn. There are two recent EC initiatives with relevance here.

a) The Youth for Europe scheme

Although the programme is not applicable to schools, there are some interesting features of the Youth for Europe scheme which could be adopted when organizing school exchanges. What can we learn from it?

One interesting feature is the guide-lines given for multinational projects. These can focus on a particular theme, be about the local community or focus on more general issues relating to young people. What is important is that activities be conducted jointly. Each day need not be filled with visits or receptions; free time is seen as worthwhile in itself; a European dimension should be included. The minimum recommended duration for a project in Western Europe is a period of 7 days, rising to 10 days for Eastern Europe and 21 days elsewhere in the world.

There are stipulations also regarding accommodation, which should be suitable to young people's needs. It is recognised that homestays are very valuable and cost-effective, but may not always be feasible because of family or housing circumstances. A reciprocal visit must be planned and achieved within two calendar years of an initial visit.

The programme supports four activities, all of which could be relevant in any systematic development of school exchanges – the exchange programmes themselves, short preparatory study visits, training for organizers and support for European organizations working in the field.

The way funds are apportioned is also of interest. Funding is on an annual basis. Support is given to the round-trip travel costs of the visiting country and to hosting costs incurred by the home group. Obviously, this method of funding is only fair if all partners agree to funding on the same principle. It is then incumbent on national organizers to ensure that there is a match between the levels of expenditure in each country. But is also allows freedom to decide on the method of

travel which best suits the needs and economic circumstances of each national group. Similar stipulations could apply when organizing school exchanges.

In addition, there are categories of projects which do not qualify for support – mainly political activities, tours by performing groups, competitive sporting tours, visits of a purely tourist nature and one-way visits. The last category which they exclude, namely exchanges which are part of the stated curriculum of an educational (and by extension a vocational) establishment, is our principal area of interest.

b) LINGUA

Another EC initiative which might suggest methods and criteria to adopt and which is about to come on stream is the LINGUA Programme. Multinational cooperation and joint educational programmes are fundamental features of its various Actions. Both parts of Action I rely on some form of international partnership, part 2 specifying European Cooperation Programmes between two or more training organizations. Action IV, the development of exchanges for young people undergoing professional, vocational or technical education, relies substantially on Joint Educational Projects involving partner institutions in different Member States. There is also funding for Preparatory Visits, as with the Youth for Europe scheme.

Since the deadlines for applications have only just past, it is too early to see how far LINGUA has been successful in encouraging more multinational linking.Early indications from the UK LINGUA Office are that there has not been an overwhelming response. It is true that the lead-in time for applications this year was extremely short, and this may have affected both the quantity and quality of the applications. The National LINGUA Agencies are due to meet in Lisbon shortly before the Barcelona conference, so it will be interesting to monitor developments then and to see whether the post-16 model of LINGUA can show the way forward on school links.

8. Recommendations for the future

And what for the future? In the replies to the eleventh question, the main suggestions coming forward are:

— Administrative and financial measures:

  — a European infrastructure to assist in organizing travel at European level,

— setting up networks, especially a partner-matching function at European level,
— agreement on an international official calender within which exchanges can be organized without fear of last minute changes and cancellations,
— an international agreement on work placements,
— simplification of the administration of exchanges and reducing bureaucratic barriers,
— supply cover for teachers organizing or taking part in exchanges,
— grants towards travel for organizers of/participants in exchanges,
— grants for preparatory visits.

— Educational strategies:

Training:

— an awareness raising programme for officials at regional and national level on the value of exchanges; and similarly for headteachers and teacher-trainers,
— initial and in-service training for teachers on the subject of exchanges,
— the intercultural dimension. Organization of a colloquium at European level to address the question of the best themes for programmes of international encounters for young people, and for joint educational projects – vocational training subjects such as hotel and catering, secretarial studies, building, aesthetics; music, sport, discovering Europe, ecology, history, art history, architecture, archaeology, folklore. Using school buildings as international meeting centres during holiday time.

At school level:

— preparation of pupils and evaluation of exchanges,
— the development of "clubs européens",
— using language as a means, not as an end in itself. The problem of different languages and alphabets in telecommunication systems,
— the development of exchanges between countries where there are no language barriers – France - Wallonia; Northern Ireland - Eire.

The European dimension:

— working groups at European level to agree the European dimension in national teaching programmes,

— preparation of teaching materials to be used in this context by teachers drawn from all Member States,
— development of exchanges and links with Eastern Europe,
— creating a low-cost, one standard electronic mail system.

9. Conclusion

In this paper, the almost impossible task of trying to measure the amount of international educational activity has been attempted. This has served only to reinforce the impression which was already common that the majority of exchanges take place in the so-called "golden triangle" of Northern Europe and that we are a long way from president Delors' target of an entitlement to a foreign experience for all pupils during their school days. Let us hope that the Barcelona conference will assist in the move towards that goal.

Les échanges bilatéraux et multinationaux

Roger Savage
Commission des Communautés européennes

Avant d'entreprendre une nouvelle action, il est essentiel de faire un état des lieux. Cette étude se veut préparatoire à la définition d'une stratégie d'action.

L'objet de ce texte est en conséquence de faire un bilan des récents développements en matière d'échanges scolaires : bilan destiné à tracer

le chemin qui améliore et soutienne les échanges, en recherchant notamment les modalités de leur passage à une dimension multilatérale.

Au début de ce séminaire, nous pouvons commencer par nous poser quelques questions. Qui sommes-nous, nous participants à cette rencontre de Barcelone ? Quelle est notre expérience collective des échanges scolaires bilatéraux et multilatéraux ? Cette expérience peut-elle nous permettre de repérer les conditions assurées du succès d'un échange et, en conséquence, les écueils qu'il convient d'éviter ?

Regardons ensuite les liens qui se créent entre les jeunes dans les relations internationales. Pouvons-nous dégager les atouts qui, aujourd'hui, favorisent le développement des liens entre les jeunes ? Pouvons-nous identifier les obstacles à surmonter dans l'organisation des échanges et le recrutement des jeunes participant aux échanges ?

Il convient enfin de se demander ce que peuvent être, dans un avenir proche, les objectifs de l'éducation internationale. Est-ce un moyen, pour ceux qui commencent dans la vie active, de profiter de l'expérience des autres ? Doit-on envisager l'élaboration d'un plan d'action qui se situe à un niveau communautaire ou seulement à un niveau national ?

Cette contribution voudrait apporter des éléments de réponse à toutes ces questions qui traverseront le séminaire.

1. Qui sommes-nous ? Présentation des réponses au questionnaire adressé préalablement aux participants

Le groupe ici présent est relativement hétérogène, mais il est composé, en majorité, d'enseignants. En effet, 70 personnes environ se présentent comme enseignants. Parmi elles, il y a une quinzaine de chefs d'établissement. On peut rattacher à ce groupe les représentants d'associations, souvent des enseignants et souvent aussi bénévoles.

A côté des enseignants, il y a une vingtaine de personnes qu'on pourrait qualifier d'« experts en échanges scolaires ». Certains ont une expérience de plus de vingt années dans l'organisation des échanges ; ils ont pu élaborer des guides et ils sont en mesure de donner des conseils sur la préparation matérielle et psychologique des échanges scolaires internationaux. Les plus modernes de ces experts ont une expérience technique dans le développement du courrier électronique.

Les autres participants sont les représentants des gouvernements et des organisations internationales ayant des responsabilités dans le domaine de l'éducation internationale et des échanges. Et enfin, il y a le petit groupe de la Task-Force Ressources humaines et de l'unité « Dimension européenne » du Bureau d'échange de jeunes, qui a préparé cette rencontre.

Sept équipes s'apprêtent à présenter leur travail et les douze Etats membres sont impliqués dans ces présentations. Dans le cadre des

échanges organisés, les projets sont nombreux et variés. Les témoignages de ces équipes alimenteront les discussions des ateliers qui suivront.

Les réponses aux questionnaires montrent des préoccupations en accord avec celles pressenties pour l'organisation des ateliers, à savoir : l'importance des chefs d'établissement dans l'organisation des échanges scolaires, la prise en compte du multiculturalisme, la recherche de pédagogies spécifiques aux échanges scolaires telles les classes transplantées, l'analyse des barrières invisibles qui font obstacle aux échanges, l'utilisation des ressources de la télématique. Tout en reconnaissant l'importance des aspects linguistiques, les réponses montrent que le linguistique ne saurait être considéré comme l'obstacle majeur aux échanges scolaires. D'autres thèmes de réflexion sont apparus parmi lesquels les difficultés des financements et la nécessaire création d'infrastructures, l'évaluation des échanges, la reconnaissance du bénévolat et la formation des responsables, le remplacement des professeurs. Tous ces sujets pourront être abordés dans les ateliers.

Préalablement aux travaux, il est nécessaire de bien s'entendre sur les termes utilisés.

On parlera de *lien* pour toute activité pédagogique et technologique mettant les établissements en contact sans qu'il y ait nécessairement déplacement physique.

Un aspect particulier de ces liens est l'*échange*. Celui-ci implique un déplacement et normalement une réciprocité. On utilisera le mot *échange* lorsque cette réciprocité se concrétise par un hébergement chez un partenaire que l'on reçoit ensuite. La rencontre internationale qui permet l'hébergement dans la localité des partenaires pour suivre un programme d'études et favoriser un échanges d'idées est par extension appelée échange, mais il est d'une autre nature.

Une autre manière d'établir le lien peut se faire par le *projet* éducatif dans lequel les élèves de deux ou plusieurs pays échangent sur un même thème d'étude par des modes de communication divers, pouvant aboutir à des séjours d'études permettant d'approfondir le thème de travail commun.

Les séjours regroupant des jeunes de plusieurs pays pour approfondir un sujet de travail ou engager des discussions communes peuvent être qualifiées de *rencontre*, ce qui permet de réserver le terme d'*échange* aux séjours ayant une réciprocité.

Les notions de *bilatéral* et *multilatéral* demandent aussi une clarification. Par *bilatéral*, il faut entendre toute activité mettant en relation les personnes de deux pays différents. Par *multilatéral*, il faut entendre que les personnes d'au moins trois pays sont en relation. Un établissement qui organise des échanges avec des établissements d'autres pays sans que ces établissements aient de relation entre eux est un établissement qui a plusieurs échanges *bilatéraux* et non pas *multilatéraux*. On ne peut parler de *multilatéral* que lorsque les personnes d'au moins trois pays ont des relations entre elles. Beaucoup d'établissements pratiquent

plusieurs échanges bilatéraux et très peu sont actuellement engagés dans des échanges multilatéraux.

2. Les échanges scolaires

Il existe depuis longtemps des échanges scolaires de famille à famille. Ces échanges ont pour objectif le perfectionnement linguistique et la connaissance des habitudes et des pratiques culturelles d'un autre pays. Ces échanges se sont faits le plus souvent entre pays ayant les langues les plus enseignées, c'est-à-dire l'Allemagne, la France, le Royaume-Uni. Des raisons politiques (régime franquiste jusqu'en 1976, en Espagne) ont pu retarder les échanges avec l'Espagne, dont la langue est cependant très utilisée.

Depuis longtemps aussi, un même établissement peut entretenir des relations avec plusieurs pays. Il est cependant rare qu'un élève ait la possibilité d'avoir des contacts avec deux pays et encore plus rare que ces contacts avec deux pays puissent se centrer autour d'un thème de réflexion commun.

Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, le souci de restaurer les relations entre les peuples a motivé la mise en œuvre des échanges scolaires. Il faut à cet égard rappeler le rôle essentiel joué par l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ), responsable chaque année de très nombreux échanges entre la France et l'Allemagne. La réunification de l'Allemagne augmente encore aujourd'hui l'importance du travail de cet organisme. L'OFAJ a élargi son champ d'action en consacrant 5 % de son budget aux échanges « trinationaux ». Il faut aussi mentionner le Central Bureau for Educational Visits and Exchanges du Royaume-Uni, qui a célébré son quarantième anniversaire en 1989 et offre des possibilités d'appariement entre les écoles britanniques et celles d'autres pays.

Un regard sur l'histoire des échanges suffit à rappeler qu'ils ont longtemps été considérés comme un « extra », se déroulant en dehors du temps éducatif et, en conséquence, non intégré au processus éducatif. Cette vision, aujourd'hui dépassée, est très loin de l'idéal proposé par M. Delors lorsqu'il a, en 1989, évoqué les futures « Classes 92 » et la possibilité donné à chaque élève d'effectuer un séjour dans un autre pays de la Communauté. Malgré la difficulté d'avancer un pourcentage des élèves effectuant un véritable échange scolaire, on est en toute hypothèse très loin du « tous les élèves » souhaité par Jacques Delors. Mais il ne faut pas pour autant négliger l'intérêt pédagogique actuel pour les échanges scolaires. L'organisation récente de grands congrès à Pavie (Italie) ou à Namur (Belgique) manifeste cet intérêt autant que les articles consacrés aux échanges scolaires et à la dimension européenne de ces échanges parus dans des revues telles que le *Schools Unit News* du Central Bureau britannique.

Beaucoup d'échanges demeurent encore ponctuels. Trop souvent liés à la conviction pédagogique et aux contacts personnels des enseignants, les échanges sont éphémères, soit parce que l'enseignant n'est pas prêt à renouveler chaque année un effort trop exigeant, soit parce que, changeant de poste, l'enseignant emporte avec lui ses contacts personnels. Ceci montre que pour le moment les échanges scolaires ne sont pas encore suffisamment liés à un projet d'établissement. Cet obstacle s'ajoute à ceux souvent dénoncés. Obstacles financiers, refus d'éloignement, refus de certaines familles de recevoir des enfants étrangers pour des raisons socio-économiques, etc.

Le cas de figure considéré comme idéal est l'échange au niveau de la classe entière ; c'est même souvent une condition d'aide financière des organismes ministériels ou des autorités locales. Il faut sans doute changer ce point de vue. Sans nier l'intérêt de l'échange d'une classe entière, un échange visant certains élèves de classes différentes réunis autour d'un thème de travail commun pris en charge dans le projet de l'établissement est sans doute également bénéfique. En outre, un échange intégré à un projet plus large peut s'appuyer sur des enregistrements audio, des vidéos, le courrier électronique ou le courrier ordinaire – autant d'outils dont tout l'établissement peut profiter.

Un autre cas de figure est la classe de neige, la classe verte ou une autre forme de séjour s'appuyant sur un thème de travail. Les rencontres internationales s'apparentant à cette façon de faire peuvent favoriser l'émergence du citoyen européen. En effet, ces rencontres demandent souvent la présence d'une équipe d'enseignants. Elles sont cependant souvent coûteuses, leur organisation présente parfois des difficultés et elles peuvent exiger des centres d'accueil particuliers.

Il faut enfin admettre qu'il arrive que des échanges constituent des expériences négatives. L'accueil d'un étranger constitue un choc interculturel qui demande une préparation, faute de quoi le manque des compréhension qui risque de se développer peut avoir des effets contraires à ceux recherchés.

3. Quelques statistiques

Les organismes nationaux ayant compétence dans l'organisation des échanges scolaires ont été invités à répondre à un questionnaire permettant de faire le point sur l'importance des relations bilatérales et multilatérales entre les Etats membres.

Les réponses de l'Allemagne, de l'Italie et du Luxembourg n'ont pas été obtenues dans le délai fixé. Le Portugal, l'Irlande, le Danemark et les Pays-Bas n'établissent pas de statistiques permettant de fournir les renseignements demandés.

Les réponses et renseignements obtenus sont néanmoins rassemblés dans le tableau ci-dessous. Deux chiffres indiquent des réponses

différentes des pays concernés. Ces différences sont dues aux critères différents présidant à la collecte des données. Certains pays, par exemple, ne mentionnent que les échanges subventionnés ; d'autres effectuent des sondages particuliers.

	B	DK	D	GR	E	F	IRL	I	L	NL	P	UK
Belgique		2 x	60	7	70 2	20 8	0	70 10	0	20	0	40
Danemark	x 2		0	0	0 7	x 8	0		x	x	0	x 22
Rép. féd. d'Allemagne	60	0			2	3536		10				749
Grèce	10 7	0 0	10		0	20 25	10 7	10	0	0	0	4 0
Espagne	2	7	2	1 0		168 181		10	0	0	3	42 63
France	8 28	8	3536	42 20	181 168		37	356	1	28	9	1894 1134
Irlande	0	0		0	0	37						0
Italie	10	0	10	10		356						61
Luxembourg	0	x		0	0	1						0
Pays-Bas	20	x		0	0	28						0
Portugal	0	0		0	3	9						0
Royaume-Uni	1 40	22 x	749	0 4	63 42	1134 1894	0	61	0	0	0	

Le dossier « Gateway » utilisant le courrier électronique fait état de 56 projets pour des communications internationales : 14 projets touchent directement ou indirectement les pays de la Communauté. Les chiffres mentionnés par les différents pays sont les suivants : Belgique, 2 ; Allemagne, 6 ; Danemark, 2 ; Espagne, 1 ; France, 5 ; Royaume-Uni, 6 ; Grèce, 0 ; Italie, 2 ; Irlande, 1 ; Luxembourg, 3 ; Pays-Bas, 1 ; Portugal, 1. Une enquête réalisée auprès de la messagerie CAMPUS 2000 a montré une forte demande britannique pour les liaisons télématiques avec la France, or ce service n'est, actuellement, pas possible pour des raisons d'incompatibilité technique. Quelques contacts électroniques existent entre l'Allemagne, le Danemark et le Royaume-Uni.

Les données belges sont approximatives, mais on peut penser qu'une vingtaine d'établissement environ ont des liens multinationaux.

Au Danemark, une centaine de professeurs font un échange de postes chaque année avec des confrères français, britanniques ou du Benelux. Ces échanges ouverts aux professeurs de toute discipline débouchent souvent sur des échanges d'élèves.

Les données espagnoles concernent les échanges subventionnés par l'Etat. D'autres échanges existent, mais leur nombre comme leurs résultats restent inconnus. Ceci explique la différence entre les statistiques françaises et les statistiques espagnoles. Le nombre d'échanges multinationaux est également ignoré. Les sept régions autonomes pourraient sans doute compléter les données recueillies.

Les statistiques françaises sont relativement complètes. Il y a, semble-t-il, environ deux à trois mille échanges multinationaux, ou plus exactement « trinationaux ». On compte également plus de 6 900 appariements d'établissements primaires ou secondaires majoritairement avec des pays de la Communauté. En 1989, on comptait 4 200 échanges scolaires qui touchaient environ 115 000 élèves.

L'origine des statistiques britanniques est un sondage du Central Bureau auprès de plus de cent autorités locales ayant compétence dans le domaine éducatif d'Angleterre et du pays de Galles. Il n'y a pas de renseignements sur l'Irlande du Nord, ni sur l'Ecosse, ce qui explique les différences entre les chiffres du Royaume-Uni et ceux de la France. Les réponses à un questionnaire adressé aux professeurs de langues ont fait apparaître le petit nombre de liens multinationaux.

Les statistiques grecques incluent des écoles qui avaient des liens dans le passé, mais qui, aujourd'hui, ne sont plus nécessairement actifs.

En Irlande, on peut repérer plusieurs établissements ayant des liens avec la France et l'Allemagne ainsi qu'avec l'Irlande du Nord et l'Angleterre. Quelques établissements ont aussi des activités liées au programme « Petra » et au programme d'échange de professeurs. Le Youth Exchange Bureau ne donne que des informations limitées sur les échanges scolaires en raison du manque de crédit. Une brochure appelée *Pack Your Desk* donne des conseils aux écoles qui souhaitent organiser des échanges.

Les Pays-Bas n'ont pas de données auxquelles on aurait aisément accès, mais on peut repérer quelques démarches internationales associées au projet pilote « ESHA » (Association européenne des chefs d'établissement).

Comme nous l'avons déjà indiqué, les données statistiques concernant l'Allemagne, le Luxembourg, l'Italie et le Portugal n'étaient pas à notre disposition au moment où nous rédigions ce texte.

4. Les rencontres internationales

Les bureaux d'échanges de jeunes des différents Etats membres ont une grande expérience de l'organisation des rencontres internationales. Ils témoignent qu'il existe bien des possibilités de soutien pour ces rencontres de jeunes de la Communauté. Il en existe aussi pour des rencontres avec des jeunes d'autres pays, notamment ceux des pays d'Europe de l'Est.

a) Les visites préparatoires

La possibilité de se rendre dans le pays de son partenaire pour effectuer une visite préparatoire à la réalisation d'un projet international est un des soutiens les plus importants. Ces visites permettent d'établir des contacts personnels, d'appréhender les différences culturelles et de créer une atmosphère de confiance mutuelle. Ces visites permettent de cerner les objectifs d'un projet, de déterminer un programme d'action et un calendrier. Elles donnent une solidité à l'échange futur. Le programme d'échanges de professeurs de la Communauté européenne peut apparaître comme une visite préparatoire aux échanges.

b) La correspondance scolaire

La correspondance scolaire aboutit souvent à des échanges. La correspondance peut prendre la forme d'un échange classique de lettres par courrier normal, sous la tutelle ou non de l'enseignant. Elle peut aussi se faire par enregistrement audio et vidéo. Bien que l'intérêt de l'utilisation de ces médias soit évident, la défaillance de certains services postaux rend cette façon de procéder un peu hasardeuse. Les pertes de cassettes et les retards font parfois tomber l'élan et risquent d'entraver un projet pédagogique. Des moyens plus efficaces mais aussi parfois plus coûteux s'imposent alors : l'utilisation du téléphone, des télécopies ajoutent une nouvelle dimension à la communication écrite classique. Bien que coûteux, le courrier électronique est une innovation très intéressante. Le texte peut être sauvegardé et on peut aussi accéder à des bases de données.

c) Le courrier électronique

L'aspect novateur du courrier électronique et l'intérêt manifesté par les participants dans leurs réponses aux questionnaires justifient qu'on s'arrête un peu sur ce nouvel outil.

L'expansion des communications internationales par courrier électronique est manifeste. Dès 1988, un colloque international organisé par le Conseil de l'Europe à Exeter (Grande-Bretagne) en a examiné les ressources à une époque où les boîtes aux lettres électroniques étaient encore rares. Il y eut dès ce moment des préoccupations intéressantes, notamment l'édition d'un journal par télématique réalisé par des élèves des écoles de la région. Pareille démonstration a été accomplie par les écoles de Calderdale lors de la fête des langues à l'université de Warwick en 1990. De temps à autre, le service CAMPUS 2000 organise

des journées sur les journaux télématiques à l'intention de ses adhérents.

C'est après le colloque d'Exeter que, se trouvant immobilisé dans un train en panne, un groupe de personnes de nationalités différentes a décidé de créer la société Gateway pour encourager et promouvoir l'utilisation de la télématique dans les communications internationales. Ce groupe a organisé deux rencontres au Luxembourg et au Portugal puis il a répandu ses idées et établi un fichier répertoriant les projets éducatifs utilisant la télématique.

En dépit de tout l'intérêt de cette technologie, on est en droit de se demander jusqu'à quel point on peut compter sur elle pour développer les liens entre les établissements scolaires. Il y a, en effet, plusieurs problèmes. Malgré une certaine publicité, peu d'écoles utilisent ce service, d'une part, en raison de son coût, et, d'autre part, parce qu'il reste pour le moment uniquement connu d'une frange d'enseignants. Il faut relier ce dernier point à l'inégalité économique des pays de la Communauté. Peu d'écoles grecques ou du Sud de l'Italie se servent du système Dialcom, bien qu'elles peuvent y accéder. Si l'on voit plutôt apparaître l'utilisation des télécopieurs, c'est que cette utilisation se révèle moins coûteuse surtout dans les communications internationales.

La majorité des écoles du Royaume-Uni actuellement équipées en boîtes aux lettres électroniques l'ont été au moment où le gouvernement accordait des subventions à cet effet. Maintenant que les établissements doivent payer eux-mêmes leur souscription, on assiste à un recul important. Les chefs d'établissement craignent le coût des appels téléphoniques surtout internationaux, ignorant souvent les moyens de réduire les frais en utilisant des systèmes tels que le système Digital Transpac. Ce système réduit en effet sensiblement le coût de la communication puisque seul est payé le coût de l'appel téléphonique jusqu'au point d'accès le plus proche.

Un des obstacles majeurs est le manque de compatibilité entre le système français et les autres systèmes. Cette incompatibilité nuit assurément au bon développement des communications télématiques au niveau européen. Il est donc intéressant de signaler que CAMPUS 2000 vient de créer une passerelle avec le service Edutel. Vingt-cinq établissements français et vingt-cinq établissement anglais pourront ainsi collaborer dans un projet pilote en utilisant le courrier électronique à la fin de cette année.

Une enquête faite auprès des utilisateurs de CAMPUS 2000 montre que peu d'établissements font un usage du courrier électronique pour développer des contacts à l'étranger. Bien qu'il existe plusieurs réseaux dans le monde anglophone (Australie, Nouvelle-Zélande, Canada), ceux qui se servent du courrier électronique le font pour développer des projets éducatifs et non pas en général pour soutenir des échanges scolaires. Un vrai réseau européen reste donc à créer, car les possibilités sont riches à explorer.

5. Quels modèles pour de nouveaux échanges ?

Si nous cherchons à développer le nombre de liens bilatéraux et multilatéraux, on peut commencer par noter quelques aspects intéressants de deux programmes – The Youth for Europe, et LINGUA – qui pourraient être utilement introduits dans l'organisation des échanges scolaires.

a) « The Youth for Europe »

"The Youth for Europe", qui ne s'applique pas aux écoles, mais aux jeunes, permet de noter les points suivants :

— Les échanges multinationaux peuvent toucher des registres différents : des thèmes intéressant les communautés locales, ou des thèmes touchant plus particulièrement l'intérêt des jeunes.
— Les jeunes doivent participer à l'animation des journées, mais aussi avoir du temps libre, car la dimension européenne de l'échange existe aussi dans le temps libre.
— La durée minimum d'un projet d'échange est, en Europe occidentale, de sept jours, de dix jours pour l'Europe de l'Est, et de vingt et un jours pour les autres parties du monde.
— L'hébergement dans des familles d'accueil est considéré comme la solution à la fois la meilleure et la plus économique. Ces conditions d'hébergement ne sont toutefois pas toujours possibles pour des raisons socio-économiques. Il est donc important de trouver d'autres solutions.
— Une visite avec réciprocité doit se faire dans un délai de deux ans.

Le programme Youth for Europe est récent, mais il a des parallèles intéressants. Il accorde son soutien à quatre activités pouvant avoir un rapport avec les échanges scolaires : les échanges eux-mêmes, les courtes visites préparatoires, la formation des organisateurs et le soutien des organismes européens agissant dans le secteur de la jeunesse.

Les subventions sont accordées annuellement. Elles couvrent les frais de voyage aller-retour pour le pays qui a l'initiative de l'échange, les frais d'hébergement dans le pays hôte. Cette méthode nécessite un accord entre les partenaires et il incombe aux organisateurs nationaux de veiller à la parité des dépenses. Elle offre cependant la possibilité de choisir les moyens de transport les mieux adaptés aux ressources économiques de chacun.

Cette façon de faire peut offrir des pistes de réflexion aux échanges scolaires que nous souhaitons promouvoir.

b) LINGUA

LINGUA est un autre programme communautaire susceptible de donner des idées sur les méthodes et les critères à adopter pour les échanges scolaires. Ses traits essentiels se caractérisent par une coopération multinationale et des programmes d'action européens.

Les deux sections de l'action I de LINGUA insistent sur le partenariat et sur la coopération entre institutions de formation. L'action IV porte sur le développement des échanges de jeunes dans la formation professionnelle et s'appuie sur des projets éducatifs européens organisés dans les Etats membres. Dans ce programme également, comme dans le programme Youth for Europe, il existe la possibilité de subventions pour les visites préparatoires.

LINGUA est un programme encore jeune et il est trop tôt pour estimer s'il a réellement réussi à encourager les échanges multinationaux. Il semble, au moins en Grande-Bretagne, que les demandes ne soient pas très nombreuses, mais les délais étaient extrêmement courts. Les agences nationales LINGUA viennent de se réunir à Lisbonne. Il serait évidemment intéressant de connaître les résultats de cette réunion.

6. Recommandations pour l'avenir

Les réponses à la onzième question du questionnaire font apparaître les idées suivantes, qui sont autant de recommandations possibles :

— Mesures administratives et financières :

  — une infrastructure au niveau européen pour l'organisation des échanges,
  — la création de réseaux pour faciliter la recherche de partenaires européens,
  — un accord international sur les calendriers scolaires,
  — l'élaboration d'une convention internationale sur les placements industriels,
  — la simplification de l'administration des échanges et la suppression des barrières bureaucratiques,
  — des facilités quant au remplacement du professeur qui organise l'échange,
  — des aides financières pour les frais de voyage des organisateurs et participants des échanges scolaires,
  — le financement de visites préparatoires.

— Mesures pédagogiques :

Pour la formation :

— un programme de sensibilisation aux échanges scolaires pour les fonctionnaires de niveaux régional et national, pour les chefs d'établissement et pour les formateurs,
— la formation initiale et continue des professeurs de pédagogie des échanges,
— la prise en compte de la dimension interculturelle des échanges. Il est suggéré, à cet effet, d'organiser un colloque européen qui définirait les thèmes les plus favorables au développement de cette dimension.

Pour les élèves :

— la préparation des élèves et l'évaluation des échanges,
— le développement des « clubs européens »,
— l'utilisation de la langue comme un outil, un moyen de communication plutôt que comme un but en soi (il faut cependant noter la barrière que représente l'utilisation d'alphabets différents dans la télématique),
— le développement d'échanges entre les pays ou les régions n'ayant pas de barrière linguistique – France/Wallonie ; Irlande du Nord/Eire.

Concernant la dimension européenne dans l'éducation :

— un programme européen pour identifier la dimension européenne dans les programmes scolaires des Etats membres,
— la préparation de matériaux pédagogiques à cet effet par des équipes de professeurs recrutés dans tous les Etats membres,
— le développement éventuel de liens et d'échanges avec les pays de l'est de l'Europe,
— la création d'un système télématique universel et économique? Ceci sera rendu possible après l'adoption du système X 400 partout en Europe.

7. Conclusion

Cette étude s'est efforcée de mesurer une partie des activités internationales dans le secteur scolaire. C'était une tâche impossible. Elle renforce cependant l'impression qu'il existe un « triangle d'or » des échanges scolaires. La plupart des échanges se font en effet entre l'Angleterre, la France et l'Allemagne. Nous sommes encore très éloignés du but recherché par le président Delors : permettre à chaque élève de faire pendant sa scolarité une expérience de vie dans un autre Etat

membre de la Communauté. Espérons que ce colloque contribuera à concrétiser cet objectif.

2
Quelques témoignages sur des échanges scolaires

Some accounts on school exchanges

A. Echange Paris - Pavie

1. Le projet

Cette expérience s'inscrit dans un travail franco-italien sur trois années scolaires et concerne quatre établissements :

1. L'école normale d'instituteurs de Paris-Batignolles, ses directeurs, des professeurs, des instituteurs en formation.
2. L'école annexe de l'école normale, les enseignants et les enfants.
3. L'Instituto magistrale de Pavie, lycée qui « forme » les futurs instituteurs, des professeurs.
4. L'école élémentaire Carducci de Pavie, les enseignants et les enfants.

Comme point de départ, un projet commun à tous ces établissements : « L'éducation à la citoyenneté européenne » dans le cadre de la résolution des ministres de l'Education du 24 mai 1988 sur la dimension européenne dans l'éducation.

Ce projet mené conjointement par deux écoles élémentaires de Paris et de Pavie au niveau des enseignants et des enfants s'est trouvé enrichi par l'action menée parallèlement par l'établissement de formation des

maîtres ; ce dernier coordonne, en effet, pour les professeurs et les futurs instituteurs, un réseau d'institutions de formation centré sur le même thème : la citoyenneté européenne.

Dans la partie finale, celle d'échanges d'enfants, il s'agit non d'un séjour linguistique ou touristique, mais d'un échange thématique sur la base suivante : « Donner une dimension européenne à l'éducation des jeunes pour réaliser une Europe des citoyens. » L'unité de base de cette action est l'école et non la classe, les deux établissement étant appariés.

2. Mise en place du projet

a) *Du 27 novembre au 3 décembre 1988*, dix professeurs et instituteurs de l'école normale de Paris et de l'école annexe se sont rendus à Pavie afin de :

— faire connaissance ;
— s'informer sur le système éducatif et la formation des maîtres en Italie ;
— élaborer un questionnaire permettant de situer les connaissances et les représentations que les enfants ont de la Communauté européenne ;
— mettre en place une correspondance scolaire.

b) *Durant l'année scolaire 1988-1989*, les deux écoles ont :

— développé la correspondance scolaire individuelle – chaque enfant ayant son correspondant –, mais aussi collective sur des sujets destinés à être repris lors des rencontres entre enfants ; ces thèmes ont permis une approche des questions culturelles, historiques, civiques, géographiques : l'école, ce qu'on y fait, comment on y vit ; le quartier, la ville ; les monuments, les musées, leur rapport avec l'histoire ; les loisirs, les sports, cinéma, télévision, jeux ; la famille, son mode de vie, ses habitudes... ; l'environnement et les problèmes qui y sont liés ;
— travaillé sur le questionnaire qui avait pour objectif d'appréhender ce qu'est l'Europe pour les enfants d'âge primaire ;
— mis en place des actions visant à mieux faire connaître aux enfants les douze pays de la Communauté européenne (modes de vie, littérature, musique, tourisme, etc.), à observer que les Etats européens présentent des différences, mais aussi des points communs ;
— mis en place une grande exposition de tous les travaux réalisés par les classes sur les douze pays de la Communauté européenne.

c) *Du 11 au 16 juin 1989*, les enseignants italiens ont effectué un voyage à Paris afin de :

— se familiariser avec le système éducatif français et la formation initiale continue ;
— faire la synthèse de l'étude des questionnaires sur l'Europe ;
— définir la suite du travail, en particulier au niveau des enfants ;
— préparer et organiser des rencontres d'enfants.

Outre les échanges intenses d'informations, ces rencontres ont rendu possible un échange professionnel et humain entre personnes de langue et d'habitudes différentes qui, au fur et à mesure, découvraient des problèmes communs, des difficultés et des intérêts qui souvent les unissaient davantage que ne les auraient séparés les difficultés de la langue. Il nous a semblé que ce modèle pouvait être l'image de l'expérience de nos élèves : la connaissance directe qui permet de surmonter les barrières linguistiques et les habitudes au travers de tant de points communs.

Deux classes ont donc été choisies pour un échange (enfants de 9-10 ans) : un cours élémentaire de 2e année de l'école annexe de Paris et une 3e année de l'école Carducci de Pavie. La solution retenue pour la première rencontre a été le regroupement, pour une semaine, des deux classes dans un centre de montage de la région de Pavie, un séjour d'une semaine des enfants italiens à Paris étant prévu l'année suivante.

d) *Première rencontre des enfants à Pavie.* — Durant l'année scolaire 1989-1990, la correspondance entre les deux classes s'est intensifiée et la rencontre entre les enfants s'est déroulée du 2 au 9 juin 1990 dans le centre de Pietragavina, dans l'Appenin pavesan. Le programme concernait la connaissance du territoire de la province de Pavie et en particulier les caractéristiques de l'environnement des collines et des montagnes.

La rencontre était surtout un premier aboutissement permettant de faire acquérir aux enfants une expérience concrète de l'intégration européenne et des réalités de la vie communautaire.

e) *Deuxième rencontre des enfants à Paris.* — Durant l'année scolaire 1990-1991, la correspondance scolaire s'est poursuivie et le séjour des enfants italiens à Paris a eu lieu du 8 au 14 avril 1991. La forme de l'hébergement en a été différente, puisque les enfants ont été accueillis dans les familles, ce qui était rendu plus facile par le fait que les enfants se connaissaient déjà.

Les enfants italiens ont donc partagé pendant une semaine la vie des enfants français ; vie de famille avec ses habitudes, ses rythmes, mais aussi vie scolaire et loisirs. Tel était le point fort de cette expérience, même si un programme de connaissances historiques et culturelles de la capitale de la France avait été organisé.

Cette formule d'hébergement a permis aux enfants italiens, seuls dans une famille ignorant leur langue, ainsi qu'à leurs hôtes, de trouver des moyens de communication. On notera ici que si les enfants italiens

ont reçu une initiation au français, il n'en a pas été de même pour les enfants français.

Les enfants italiens ont donc pu conforter leurs connaissances de la langue française dans un contexte non seulement linguistique, mais aussi psychologique et socioculturel.

Par leur participation active, les parents se sont associés à cette expérience concrète d'intégration européenne, devenant ainsi partenaires à part entière dans la réalisation du projet.

Cette expérience a permis de faire prendre conscience aux enfants et peut-être aussi aux adultes que malgré les barrières de la langue et un certain nombre de différences dans les modes de vie, la vie en commun est possible :

— en connaissant et respectant les cultures de chaque pays ;
— en développant les relations et les échanges fondés sur les points communs – du moins au début ;
— en apprenant à aimer et à « vivre » les styles de vie de l'autre pays.

Cette participation à une vie communautaire entre enfants de nationalités différentes ainsi que toutes les activités menées en commun ont permis de définir les bases d'un civisme européen comportant trois niveaux :

1. *Niveau des sensibilités :*

   — mieux saisir les autres, leur culture, respecter leur diversité,
   — vaincre les obstacles de communication liés à la langue,
   — accepter ses compagnons comme des individus ayant des besoins, des devoirs, des droits,
   — exprimer des opinions et savoir les discuter,
   — savoir travailler en groupe,
   — insister sur ce qui unit plutôt que sur les différences,
   — favoriser un rapport constructif et respectueux des biens de la communauté et du milieu naturel.

2. *Niveau des valeurs :*

   — accepter la différence, être tolérant,
   — dépasser les préjugés,
   — lutter pour la paix et la démocratie,
   — lutter contre la xénophobie et le racisme,
   — respecter les droits de l'homme et de l'enfant,
   — respecter l'environnement.

3. *Niveau des connaissances* historiques, géographiques, sociales et culturelles.

Cette expérience n'a pu être réalisée que grâce à un engagement et un investissement personnels très importants de tous. Il a fallu surmonter des difficultés d'ordre financier – trouver des subventions –, d'ordre administratif – abondance des papiers, remises en question, incertitudes –, d'ordre familial – familles refusant le départ de l'enfant ou ne pouvant accueillir d'enfant. Malgré ces difficultés, au dire de tous – enseignants, enfants et parents – cette expérience enthousiasmante et riche mérite d'être poursuivie.

B. Echange Valence - Svendborg

1. Introduction

Cette expérience concerne le lycée I. B. Cid Campeador de Valence (Espagne) et le Svendborg Gymnasium (Danemark). Professeurs : Dña Pilar Labrandero Lorente, Dña Amelia Poveda Lozano, D. Salvador Castell Nebot, Dña Birgit Musaeus.

Le lycée Cid Campeador réalise depuis de nombreuses années des échanges culturels avec la France, orientés vers l'étude de la langue française. Comme il était difficile de réaliser une expérience semblable avec l'Angleterre, nous avons été amenés à faire un échange avec le Danemark afin de donner aux élèves l'occasion de s'exprimer en anglais.

Le succès obtenu par ce projet nous a encouragé à continuer, mais en donnant à cet échange une dimension allant plus loin que les objectifs linguistiques. La compréhension culturelle du phénomène européen est devenue l'objectif principal, allant de pair avec un accroissement du travail interdisciplinaire grâce à l'élargissement des études sur l'histoire, l'économie et la littérature.

Cette idée a été proposée au lycée Svendborg et a reçu le soutien de l'équipe enseignante danoise. Une fois acquise l'idée centrale, nous avons commencé à travailler sur des objectifs et une méthodologie de travail visant à introduire cette expérience dans le programme annuel des centres scolaires afin d'y faire participer toute la communauté éducative.

Parmi les diverses idées de ce projet, nous mettons l'accent sur celles qui permettront à nos élèves de faire l'expérience d'étudier dans

un centre européen. Etant donné l'origine sociale de leurs familles, les élèves ont besoin de soutien pour pouvoir réaliser cette expérience ; de plus, le fait d'ouvrir notre lycée à l'Europe nous permet d'améliorer la qualité de l'enseignement public, ce qui est l'objectif que nous poursuivons.

2. Objectifs généraux

Une fois fixée l'idée centrale – « L'Europe et sa diversité : un pays méditerranéen et un pays nordique et leur apport à la culture européenne » –, nous avons défini, entre autres, les objectifs suivants :

— Organiser et coordonner la réalisation d'actions innovatrices conjointes.
— Connaître et analyser positivement la structure du système éducatif des deux pays.
— Etudier l'importance des titularisations aussi bien sur le terrain professionnel que dans le nouveau cadre européen.
— Ouvrir de nouvelles perspectives culturelles enrichissantes à nos élèves.
— Favoriser les voyages dans la Communauté européenne d'élèves moins favorisés.
— Diffuser notre culture et contribuer grâce à elle à la formation d'une nouvelle Europe.
— Confronter les connaissances acquises en classe de façon théorique à la vie quotidienne.
— Parler une langue différente de sa langue maternelle et comprendre les phénomènes sociaux et économiques qui ont été acquis de façon théorique dans les premier, deuxième et troisième cours d'histoire.

3. Objectifs spécifiques

Citons parmi les objectifs les plus importants :

— Etudier les aspects économiques, sociaux, culturels et politiques du Danemark et de l'Espagne.
— Connaître les aspects de la vie quotidienne : horaires, repas, famille, logement, etc.
— Faire accueillir des classes par les professeurs et les élèves de Valence et de Svendborg.
— Réaliser les activités proposées : entrevues, élaboration de fiches techniques, panneaux, etc.
— Faire connaître nos cultures et leurs contrastes au moyen de débats entre les élèves des deux pays.

— Accroître les connaissances sur les options d'études supérieures et universitaires qu'offre ce pays : bourses, échanges de travail d'été, bourses de travail, etc., et qui contribuent de façon positive à l'orientation professionnelle des élèves.
— Pratiquer le français, l'anglais et l'espagnol.

Ces objectifs sont mis en relation avec le curriculum et les intérêts des élèves.

4. Méthode de travail

Nous utilisons une méthode active qui s'appuie sur la motivation et la participation des élèves, qui demande un effort et qui donne de l'importance à l'apprentissage significatif. Ce travail s'inscrit dans une technique d'animation de groupe (débat dirigé, discussion en petits groupes, forum, Philips 6/6, panneau informatif, *brain storming*, table ronde, etc.) et de conception de programmes et de travaux monographiques.

Il faut signaler que si au Danemark le travail s'effectue avec une classe, à Valence, les élèves appartiennent à deux services (cours du jour et cours du soir), cours et groupes différents, ce qui oblige à réaliser le travail en marge des horaires de classes.

5. Stratégies

On essaie de stimuler les élèves afin qu'ils adoptent des stratégies de lecture active, qu'ils s'impliquent et participent à la recherche active de la signification de ce qu'ils étudient, par exemple en prenant des notes, en résumant, en insistant sur l'importance du matériel audiovisuel, en présentant des arguments contradictoires sur des thèmes, en pratiquant la discussion de groupe...

6. Matériaux de travail

Les matériaux de travail ont été confectionnés avant l'échange. Des dossiers ont été préparés pour les cours suivants :

— Géographie : cadre physique (Danemark, Espagne) ; climat ; végétation.
— Géographie économique et humaine : population ; agriculture ; pêche ; matières premières et sources d'énergie ; commerce, villes.
— Histoire des deux pays.
— Sociologie : classes sociales ; situation des jeunes.

— Art : art valencien ; peintres espagnols ; musées : IVAM, Carmen, San Pio V.
— Littérature valencienne : contes de V. Blasco Ibañez.
— Littérature espagnole : C. José Cela.

7. Evaluation

On réalise périodiquement un contrôle et une évaluation des activités réalisées afin de déterminer, à travers une analyse et une réflexion, les ajustements nécessaires et les propositions d'amélioration qui assureront la continuité du projet ; on essaie de faire participer à cette activité de contrôle et d'évaluation les secteurs de la communauté éducative impliqués dans ces activités.

En tant que recours pédagogique, nous pouvons compter sur le service psycho-pédagogique, centre qui travaille conjointement avec les professeurs afin d'améliorer au maximum le processus pédagogique.

8. Préparation de l'échange

Le processus commence par des contacts entre les professeurs des deux pays en vue de préparer l'échange. On sélectionne ensuite les élèves qui y participeront, âgés entre 16 et 18 ans. Ceux-ci devront remplir une fiche de renseignements dans laquelle ils indiqueront leurs goûts personnels. Les professeurs établiront les paires d'élèves des deux nationalités conformément aux critères de comptabilité, afin de favoriser le succès des groupements. Au cours de cette phase, les élèves sont préparés psychologiquement à l'expérience et prennent contact les uns avec les autres avant de se rencontrer.

Les élèves danois appartiennent à un même groupe qui étudie l'espagnol. Les élèves espagnols ont été sélectionnés grâce à un travail sur la Communauté européenne. Nous avions programmé des débats, des conférences, des expositions de panneaux et de photographies sur l'Europe. Nous avons visité Strasbourg et le projet s'est donc terminé par la visite au Danemark.

9. L'échange

Les élèves des deux pays sont logés dans les maisons des familles et assistent/réalisent les activités prévues. Le programmes comprennent des itinéraires liés aux cours : artistiques, urbanistiques, économiques, etc.

Les élèves danois ont visité à Valence le siège du Parlement (Polau Generalitat), la ville, les monuments artistiques, les musées (IVAM,

Carmen, San Pio V), les usines, terrains, etc., dans le cadre d'un programme soulignant les aspects traditionnels et les plus modernes de la Communauté.

Au Danemark, nous avons visité l'usine d'énergie alternative d'Ærøskøbing, moulins à vent Rise Mark, la ville d'Odense, la cristallerie Holmegaards Glas, le centre culturel Brandts Klædefabrik (exposition consacrée à Picasso), Svendborg et sa mairie, l'Académie populaire de production pour jeunes chômeurs, et, pour terminer, Copenhague. Ce programme fut très intéressant pour les professeurs et les élèves.

10. Utilité de l'échange

Tout le travail réalisé pour un échange est axé autour d'un thème : dans ce cas, il s'agissait de « la contribution espagnole et danoise à la cuisine européenne ». A la fin de l'échange, on procède à une évaluation et on réalise des panneaux muraux, des expositions de photographies et d'affiches à l'intention des élèves qui n'ont pas participé au voyage. Ensuite, si l'on a obtenu une subvention, on réalise un mémoire qui justifie le travail réalisé.

11. Difficultés des échanges

Les difficultés à surmonter sont importantes en raison du manque d'infrastructure de soutien aux échanges. Parmi les problèmes les plus importants, citons :

— la difficulté de recevoir les visiteurs chez soi ; il n'existe pas d'auberges ;
— le manque de soutien officiel aux professeurs organisateurs ;
— l'absence de voie qui puisse favoriser les contacts entre les lycées ; l'administration pourrait jouer le rôle de médiateur ;
— l'absence d'information suffisante sur les offres des lycées européens en matière de culture ;
— le développement qu'il reste à faire d'un système de communication entre lycées au moyen du courrier électronique ; créer des banques de données qui facilitent le travail. Notre lycée dispose d'un télécopieur et d'un ordinateur permettant d'emmagasiner les renseignements.

12. Conclusions

En résumé, nous pensons que dans un échange il est important d'avoir une idée directrice, une certaine continuité, des idées innova-

trices conjointes et une motivation à faire participer les élèves grâce à une méthodologie active, des stratégies d'apprentissage et une continuité.

L'administration doit entre autres : initier des contacts et disposer d'informations générales sur les échanges ; pratiquer une politique qui favorise le logement des élèves ; soutenir et reconnaître le travail des enseignants et octroyer des subventions pour une période suffisante et qui soient proportionnelles à l'éloignement du pays visité.

Malgré tout ce qui précède, le résultat est extrêmement positif et l'effort consenti en vaut la peine. Nous espérons que les échanges se consolideront et pourront ainsi servir de plate-forme au rapprochement des peuples d'Europe.

C. Echange Rivery - Nauplie

S. Vernet
N. Gouilly
Professeurs coordinateurs

N. Kaypaghian
Principal du collège Jules-Verne de Rivery

Cette expérience (avec la participation de A. Catsikea et E. Chronopoulou [IFA-Nauplie], *professeurs coordinateurs* ; M. Bouche et Fr. Roussel, *pour la vidéo, le théâtre, les costumes* ; l'ensemble de l'équipe franco-grecque, *pour la recherche pédagogique et les réalisations*) concerne le collège Jules-Verne de Rivery et l'Institut français d'Athènes (annexe Nauplie).

Elle s'inscrit dans une perspective éducative globale permettant aux élèves de s'enrichir sur le plan culturel, de s'ouvrir aux réalités de la Communauté européenne tout en les motivant quant à leur avenir personnel. Il permet également de développer le travail en équipe des professeurs dans le cadre d'objectifs communs débouchant sur des réalisations concrètes soumises au jugement d'un vaste public.

1. Mise en place

a) Origine du projet

1° *Naissance du projet*

Ce projet, à dominante culturelle, est né en 1988 à la fois :

— d'une demande officielle émanant de l'ambassadeur de France à Athènes, transmise au recteur de l'académie d'Amiens par le service culturel de l'ambassade ;
— de la passion commune de deux enseignantes, M^mes^ Catsikea et Vernet, l'une pour la culture française, l'autre pour la culture grecque.

Cet enthousiasme, devenu contagieux, s'est prolongé en équipe pluridisciplinaire, capable de construire un échange profond et durable, parce que progressivement renouvelé dans ses thèmes.

2° *Développement du projet*

Deux projets d'action éducative (P.A.E.) ont été mis en place depuis 1988 :

— 1988-1989 : « Destin et personnages mythiques, du théâtre grec au théâtre français » ;
— 1989-1990 et 1990-1991 : « Cultures traditionnelles et vie quotidienne de la Picardie à l'Argolide, à l'heure de l'Europe ».

(Ces projets ont concerné les élèves de niveau de 4^e^ et 3^e^ – une cinquantaine d'élèves de part et d'autre.)

b) Objectifs

1° *La découverte culturelle mutuelle*

Elle passe par le biais du théâtre (deux montages communs réalisés à ce jour).

2° *La découverte linguistique*

Cette découverte, appuyée sur la correspondance collective et individuelle, se fait aussi par le théâtre, source de progrès dans l'expression écrite (réécriture et écriture du texte), corporelle (gestuelle source de communication) et orale (jeu ou lectures).

Ainsi, la spécificité du projet consiste à construire un montage théâtral commun capable de faire progresser nos élèves tout en les ouvrant à la culture de l'autre, à la fois dans ses racines et dans son expression quotidienne actuelle. Le travail de recherche sur la lecture commune d'une œuvre inscrite au programme et sur les thèmes transversaux de civilisation culmine dans la « théâtralisation » de l'œuvre, généralement accompagnée d'une exposition. Nous tenons à faire remarquer que nous nous limitons à la spécificité d'un projet, centré sur le théâtre, lors de la rencontre annuelle, alors que nous utilisons, pour cet aboutissement, les méthodes habituelles de tout échange fondé sur la correspondance.

c) Mise en œuvre

1° *Contraintes préalables*

— Les œuvres choisies sont grecques ou françaises (la langue commune étant le français, la langue grecque moderne étant surtout parlée, dans le jeu théâtral, par les élèves français de la classe de grec ancien).
— L'ouverture aux diverses collectivités exige le maniement d'un langage théâtral compréhensible par tous, donc l'élaboration progressive d'une gestuelle signifiante pour tous.

2° *Supports*

— L'échange dans le travail de réécriture collective et de mise en scène se fait pas vidéocassettes interposées.
— La création des personnages et des costumes se fait conjointement avec les professeurs de l'établissement (d'arts plastiques et de la section d'éducation spécialisée de couture du collège Jules-Verne).
— Le montage est assuré par les professeurs de français ayant suivi des stages ou des cours de formation théâtrale.
— La création des décors et des accessoires, la composition des maquillages et des masques, permet à un ensemble plus vaste d'élèves de s'intéresser au projet.
— La préparation des actions se fait par une concertation entre les deux professeurs responsables du projet : déplacement en Grèce du coordonnateur français et concertation sur place lors des rencontres annuelles.

3° *Aboutissement*

Le temps fort de l'échange reste les répétitions de l'œuvre préparée pensant l'année scolaire, et sa représentation ouverte à un vaste public, avec le concours des collectivités locales dans un esprit de fête.

2. Réalisation

a) Réalisation d'un montage théâtral commun

1° *Année 1989*

A Nauplie (25 et 26 mars). — Présentation d'un spectacle associant historiquement les révolutions grecques et la Révolution française lors de la célébration conjointe de la fête nationale grecque et du bicentenaire de la Révolution française. Ce spectacle présenté sur la scène du théâtre Trianon, gracieusement mis à disposition par la municipalité, était constitué d'un montage d'après les œuvres de Michelet et de Victor Hugo (*Quatre-vingt-treize*), fondé sur la réflexion, par une lecture commune, sur le destin des héros révolutionnaires (d'Antigone aux révolutionnaires français, en passant par ceux des guerres d'indépendance de la Grèce moderne). La représentation fut complétée par la lecture de la Déclaration des droits de l'homme et l'exécution des chants nationaux sous la baguette du directeur de la chorale de Nauplie. Une exposition a été organisée au Musée militaire.

A Rivery (à la fin du mois de juin). — Reprise du spectacle et exposition (arts plastiques) en présence des parents, des représentants de l'administration et des collectivités locales.

2° *Années 1990 et 1991*

A Nauplie (juin 1990). — Répétition générale, au théâtre antique d'Epidaure, des *Oiseaux* d'Aristophane ; les personnages étant interprétés par les élèves grecs et les oiseaux par les élèves français, devant un large public de touristes... Et représentation au théâtre de Nauplie dans une ambiance de fête populaire.

A Rivery (juin 1991). — Reprise du spectacle avec présentation préliminaire des objectifs et des réalisations du P.A.E.

b) Réalisations respectives sur des thèmes communs

1° *Mars 1990 (à Nauplie)*

Autour du *Grand Meaulnes* : représentation par les élèves grecs. Et autour du thème des femmes (Aristophane, Molière, Sophocle, Anouilh) : représentation par les élèves français.

2° *Juin 1990 (à Nauplie)*

Sur le thème du folklore : danses traditionnelles par les élèves grecs (collaboration du musée folklorique de Nauplie). Et spectacles sur les « contes français et picards », dont un par le biais du théâtre d'ombres.

3. Bilan

a) En ce qui concerne directement le projet

— En juin 1989, un premier bilan, au collège de Rivery, faisait apparaître l'intérêt des élèves et de leurs familles à l'étude approfondie de la langue et de la civilisation du pays partenaire – d'où une progression rapide des effectifs, à Nauplie, et l'ouverture de la section de grec ancien à Rivery.
— Pour tous, l'épanouissement de la personnalité dans la diversité des langues et le besoin de communication avec les correspondants, les familles, le public.
— En juin 1990, un second bilan, à Nauplie, mettait en lumière :

  — la progression des élèves comédiens libérant leurs corps pour devenir plus visuellement expressifs, et cherchant à répondre à la demande du public, en un échange d'une nouvelle dimension reposant sur le « signe » (rire, attente, gestuelle plus développée),
  — l'intérêt grandissant de la population face à ce que représente cette manifestation, dans la dimension pédagogique, culturelle et linguistique,
  — la participation des parents d'élèves, devenant animateurs de voyages et de sorties (la progression générale du groupe).

b) Les encouragements (qui aident à tenir...)

— Aide (encore insuffisante) des diverses instances administratives des deux pays.
— Présence des responsables des établissements, des collectivités locales, des municipalités et de l'action culturelle (bicentenaire).
— Aide et soutien du principal du collège de Rivery et de nos administrations respectives, que nous espérons voir s'élargir encore du côté du service culturel de l'ambassade de France à Athènes, et de la nouvelle équipe reliée à l'Institut français d'Athènes.
— La reconnaissance de l'intérêt de notre projet par notre présence à Barcelone et les témoignages de considération qui nous y ont été prodigués.

c) Les difficultés rencontrées

— L'éloignement géographique, qui rend les temps de concertation difficiles ou onéreux pour leurs responsables, et qui ne permet pas,

étant donné le financement insuffisant, de faire participer tous les élèves (surtout du côté grec).
— Le manque de structures correspondant à ce type de projet pour les groupes très diversifiés auxquels il s'adresse.
— Le manque d'heures rémunérées pour le travail réalisé en dehors des heures de cours : prolongements en clubs, ateliers ; et aucune rémunération pour la concertation, la rédaction des projets et des bilans, la tenue des comptes, et l'organisation des manifestations (de plus, aucune heure de décharge prévue).
— L'insuffisance des subventions, d'où d'actions nécessaires, supplémentaires, à but lucratif : source de surcharge de travail ;
— Le handicap linguistique : le lien difficile (prononciation) entre le grec ancien pratiqué en France et le grec moderne ; les impératifs de calendriers scolaires différents.

4. Perspectives

a) Le développement « trinational »

Notre équipe franco-grecque va s'ouvrir à un troisième pays, l'Italie, et devenir ainsi, de bilatérale, multilatérale. Nous projetons en effet de travailler avec une classe de lettres classiques d'un lycée de Pavie, en Lombardie (niveau 3e de nos collèges). Nous approfondirons ensemble le lien culturel qui unit nos trois pays, à travers l'étude du latin et du grec ancien, la langue véhiculaire étant le français, et, pour certaines démarches particulières, le grec moderne et l'italien. Nous travaillerons ensemble, comme d'habitude, sur un thème théâtral commun. La relation entre « maîtres et valets », depuis l'Antiquité gréco-latine jusqu'à Goldoni, en passant par la commedia dell'arte et Molière, sera la « variante », pour 1991-1992, de notre recherche actuelle sur les cultures traditionnelles et la vie quotidienne, à l'heure de l'Europe, puisque nous échangerons sur les *realia* que recouvre ce thème. Nous élargirons ainsi notre réflexion sur les questions que se posent actuellement les jeunes européens, notre recherche restant largement pluridisciplinaire.

b) Extension à l'environnement national

Cette mise en réseau multinationale continue à s'accompagner d'une mise en réseau sur les terrains respectifs, puisque, de part et d'autre, plusieurs établissements – primaires, secondaires, voire techniques – participent à divers niveaux à l'action commune, menée avec

l'aide et la participation des collectivités locales et des Associations de parents d'élèves (A.P.E.), l'ensemble restant efficacement soutenu par nos administrations respectives.

c) Approfondissement et extension au niveau des établissements

— Au collège Jules-Verne de Rivery (extension pluridisciplinaire) : association d'une école primaire (école Schweitzer).
— Dans le secteur d'Argos : associations réalisées avec le second *gymnasium* (« collège ») et une école primaire pilote.
— Dans le secteur de Nauplie : participation du *gymnasium* et des lycées.

En conclusion, nous voudrions souhaiter que le travail présenté et que les rencontres faites à Barcelone nous permettent d'avancer au mieux encore, au-delà des barrières structurelles difficiles à renverser, dans une reconnaissance officielle du projet dans sa phase d'approfondissement et d'extension. Dans cette mesure seulement, nous pourrons continuer à vivre et à faire rayonner autour de nous cet esprit de « citoyenneté européenne » que Victor Hugo définissait déjà comme lié à la citoyenneté grecque et à la citoyenneté française.

D. European Dimension School Club Palermo Project

Sergio Lo Monaco
Headmaster, coordinator of the "Palermo Project"

The project of teachers' exchanges and cooperation which we named "European Dimension School Club – Palermo Project" was born as an initiative of Liceo Vittorio Emanuele II and involves schools belonging to various European countries in a teachers' cooperation aiming at mutual knowledge, exchanges of experiences, and above all at the production and testing of teaching units geared to European needs.

This is based on the assumption that the mutual work of planning and achievement of integrated teaching models may contribute to the

awareness (in students and teachers) of an international identity and to a process of integration of the individual European school systems.

This consideration has led us to think of a new dimension of being European citizens and has fostered our desire to know other European school systems and compare them to our own pattern in order to comply with the requirement of training the European citizen and to find in the deep-rooted European humanist traditions the reasons for a supranational cultural and psychologic identity.

Aiming at this, the Liceo Vittorio Emanuele II has been carrying out bilateral exchanges with European schools for several years. They were mainly limited to family hospitality exchanges and teaching involvement of the foreign students in the host school. From these first experiences, however positive, we moved to the need of a further improvement in the pattern of school exchanges.

First of all we considered it more stimulating to widen the bilateral relations to a multilateral dimension, involving more schools at the same time. Secondly we thought of a more complex cooperation which, however gradually, might involve different school and extra-school activities. Last but not least we were interested in testing if teachers from schools of different countries, with different training, might form a working group able to plan new teaching units addressed to an ideal single multinational class composed of students from the different schools.

Also, we wanted to test if, within the present school syllabuses and respecting the identity of each national school system, it was possible to build up cross-curricular teaching units which might be enlarged as useful models in order to build up European integrated curricula.

In order to plan and verify the teaching models among teachers of different countries it is necessary to draw in advance a difficult comparison among different syllabuses and methodologies, and consequently to achieve a sufficient level of mutual knowledge and the same professional level.

The need to meet these requirements influenced the choice of the school which might have been involved in the project and as a consequence the subjects from which to derive teaching and cross-curricular models. We chose schools as close as possible to our humanistic-lycée model which is focused on subjects such as literature, history, geography, natural science, fine arts, social sciences and philosophy.

The willingness of some schools with which we had an exchange relationship and others we were in touch with allowed us to prepare a project for the club setting up which is divided into four phases:

1. *Phase A: teachers' planning and meeting.* — At the beginning of each school year the teachers and the person responsible for the project of the affiliated schools of the club meet in Palermo to plan the activities to be carried out and a cross-curricular teaching unit for the students involved in the project. The planning ends with a

document containing all the operational data (students' age, methodology, subjects to be delt with, etc.).

2. *Phase B: development of the teaching unit.* — In each school a group of students is chosen to be involved in the project which will constitute a "Single European Class", as also the teachers who will follow the activities. In this phase it is possible to establish a relationship among the schools to exchange information and other materials useful for the project in common.
3. *Phase C: meeting in Palermo of the "Single European Class".* — Between May and April the students who worked on the project will meet in Palermo for a week to form the "Single European Class", to verify and compare the results of their work. The teachers will follow the works of the class and check their results. All the expenses for the meetings in Palermo will be met by the Liceo Vittorio Emanuele II. The students will be guests of the Sicilian classmates involved in the same project.
4. *Phase D: assessment and evaluation.* — At the end of the week, the teachers will check and verify the work produced and the final results. The same teachers will arrange the meeting for the following year.

The Club activity started in December 1988 with the first meeting in Palermo with teachers coming from the club partner schools. The above mentioned meeting showed immediately the difficulties for a project arranged only on the basis of a theoretical approach.

Particularly difficulties arose in planning the work taking into account the different school syllabuses, methodologies and teaching unit topics, since each school tended to develop certain disciplinary aspects rather than others.

The topics of each teaching unit should be chosen on the basis of three fundamental criteria:

1. A cross-curricular comparison so that each school could exploit its own competence following criteria of compatibility and complementarity avoiding the risk of being vague and superficial.
2. The possibility of being included in different syllabuses.
3. Being a real and effective occasion of cultural exchanges between students and teachers.

At the end of the project of the first meeting, we chose the subject "Ideal Town – Real Town" which took into consideration all the above problems in a teaching perspective: flexible without being vague. The subject was in fact cross-curricular and allowed different kinds and levels of approaches. Last but not least it allowed different students to exchange not only their school experiences but also those related to their lives as European citizens, sharing common roots and problems.

As regards the April-May meeting, we decided to divide the week in five days dedicated to reports, debates and a graphic exhibition of the various topics according to a radial pattern which, starting from the main theme developed its various aspects.

The theme was divided into four areas:

1. The town as a myth.
2. History and form of towns ("ideal town").
3. Multiracialism and tolerance.
4. The pollution problems ("real town").

Each area was further divided into specific topics which the students delt with using their feedback and comparing their different approach, knowledge and experience.

Having finished the planning stage we moved to the phase B (Development of the teaching unit) which was carried out in detail, and to the phase C (Meeting in Palermo of the "Single European Class"). From 2nd to 9th May forty students and nine teachers met in Palermo with students an teachers of Liceo Vittorio Emanuele II to create a single European class which worked on the topic "Ideal Town – Real Town".

The theme chosen was dealt with in a coherent way in spite of the segmentation, the different approaches resulted in an interesting complementarity of the various techniques used. The prevailing theoretical approach of the Italian scheme was counterbalanced and completed by the graphic and visual material of the Dutch school.

The French school's work was characterized by a socio-anthropological slant and the Hungarian school faced with historical accuracy the city planning evolution in Budapest.

The specific characteristics in educational fields came out even more positively and the contribution of some subjects like history of art from the Italian school and geography from the Dutch school.

To conclude the theme developed was highly interesting for students and teachers as well in order to check the consistency and complementarity of the different working techniques.

The value of this result intrinsically important, fills everybody with proud awareness and is proof of what is stated in the project, that is: the different national identities do not prevent the building of European-dimensioned education and culture.

Moreover it might be possible for schools to overcome the traditional handling of culture and tread a creative path for a new culture not only as regards the content but also working methods and schemes.

The multidirectional scheme used in the meeting allowed a constant reference to the central theme.

In this sense, an important role was played by the exhibition set up by students with about ninety display panels full of graphics, tables, photos, historical itineraries. These materials gave a more direct and

immediate communication of the work done, helping to overcome the difficulties that might arise from different languages.

Nevertheless the experience of the working days has pointed out the drawbacks of such organization: in particular the reports appeared to be too connected to national problems so that the only possible new activities limited listening and discussion without any possibility of exchange or elaboration of experiences – even though topics were homogeneous to the main theme, they risked appearing highly sectorial.

At the end of the week which ended the activities of the club's first year the teacher positively evaluated their experience from the didactic, interpersonal and management point of view.

Moreover, the experience acquired would lead us to improve the already high standard of the teaching activities and to enlarge the relationships among the club schools. The involvement of other schools belonging to non represented countries has been taken into consideration.

In 1990-1991 the Club started its second year of activity increasing the number of the joint schools: Akademisches Gymnasium, Linz (Austria); City of Bath College (United Kingdom); Institut de Batxillerat Mixt III, S. Coloma de Gramenet (Spain); Liceo-Ginnasio Vittorio Emanuele II, Palermo (Italy); lycée international de Saint-Germain-en-Laye (France); Richard-Wagner-Gymnasium, Bayreuth (Germany); Ulenhof College, Doetinchem (Netherlands).

The first meeting among teachers for the planning of the activities and for choosing the topic to deal with, took place in Palermo at the beginning of December.

Taking for granted the necessity of an interdisciplinary theme, characterized by problems open to more point of views, we acknowledged the teaching requirements of making young people work together starting from the work they did in their schools.

While in the first meeting the students reported on their work, now we tried to build up a scheme, the result of which was the product of the common work.

In order to achieve these educational aims it was necessary:

— to find out a theme which could be developed on parallel lines by students from the schools joining the project, and preventing in this way, excessive specializations in the history and culture of each native country;
— to structure the work into two steps: the first to be carried out in the individual schools, the second during the meeting, setting up multinational small classes of about ten students whose work previously done at their school might be further developed.

The theme chosen in the meeting of teachers was "Man and Nature in the Mediterranean"; a theme that like the previous one, allows a variety of approaches from the historical and humanist connotation to the environmental and scientific character.

We thought that a parallel lines scheme might make clear the planning of this second meeting of the Club of schools; any topic carried out by students is parallel to another with a comparison of methods and contents.

This concerns the choice of the cross-curricular topic with which we are working at the moment in the various schools.

The Club is now growing fast:

— The schools are constantly linked via fax to exchange information and news.
— The Dutch school publishes a Club newsletter.
— The lycée international has found a special "Palermo" class choosing students and teachers to be involved in the Club's teaching activities.
— The students from Palermo which host the students from other schools are in turn hosted by the Club's schools and other bilateral relationships are planned inside the Club.

E. The European Studies Project

R. Austin
Director "European Studies Project"

1. Origin

The project was set up in 1986 by the Departments of Education in England, Northern Ireland and the Republic of Ireland to bring teachers and school-age children into regular contact, and to work together on relationships between Ireland and Great Britain in the context of Europe.

At an early stage, the project approached the Belgian ministry of Education and the European Commission for their support and this was followed in 1988 by successful approaches to the French ministry

of Education and the educational authorities in what was then the Land of West Berlin.

2. Objectives

The project runs three programmes, which have a common philosophy but slightly different objectives. The 11-14 programme links schools in Northern Ireland, England and the Republic of Ireland, as European neighbours, while the 14-16 programme links schools in these jurisdictions with schools in France and French-speaking Belgium. Finally, the 16-18 programme involves schools from all these countries and those in Flemish-speaking Belgium and Germany.

a) The 11-14 programme

— To encourage joint study of topics in history and geography in a way that encourages students to understand others' perspectives.
— To promote the use of information technology as a tool for communication and cooperation.
— To support the development of active learning approaches in the classroom.
— To help young in Northern Ireland, England and the Republic of Ireland understand relationships between their countries in the wider context of Europe.

b) The 14-16 programme

— To encourage students to use modern languages as a means of communication.
— To develop students' ability to handle information technology in language learning.
— To sustain a growing European awareness.

NOTE. — It is hoped that schools taking this Modern Language unit, will proceed to use science materials which are under development in the "Science Across Europe Project".

c) The 16-18 programme

— To further develop students' information and technology skills through electronic mail, computer conferencing and video work.

— To extend knowledge of the European Community and contemporary European issues through research into economic, social, political and cultural issues.
— To strengthen communication skills through applied language work.
— To deepen awareness of the multicultural nature of Europe.

3. Progress

a) The 11-14 programme

Successive cohorts of students have followed a three year programme of joint work and residential contact since 1987. Some 8 000 young people and 200 teachers in 18 schools from England, Northern Ireland and the Republic of Ireland have taken part. At the start of each school year, a further 2 000 students beginning their courses at post-primary school join the programme.

Five units of work in history an geography have been trialled extensively and modified to fit into the recently announced national curricular programmes in the three jurisdictions involved. These units of work cover "Our Common Inheritance – the Normans", "Our Shared Environment", "Plantation", "Attitudes to Conflict 1914-1921" and "Migration". All the units allow for inter-school exchange of material via surface or electronic mail. Negotiations are taking place with publishers to bring out commercial versions of the units in 1992.

1 620 students and 216 teachers have attended residential courses which have been held in England, Northern Ireland or the Republic of Ireland. Each course has lasted a week and has involved a combination of environmental work, outdoor sporting activities and inter-school social events.

b) The 14-16 programme

The Modern Language unit will start in September 1991. It will involve 3 schools in England, 3 in Northern Ireland, 3 in the Republic of Ireland, 6 in France and 3 in French-speaking Belgium.

The unit will form part of the examination course that students are following.

c) The 16-18 programme

In 1987, 6 schools took part in this programme, 2 from Northern Ireland (1 Catholic an 1 Protestant) and 4 from Belgium (2 from

Flanders and 2 from Wallonia). First attempts to use electronic mail were used over a three month period and were followed by a one week residential course at the Irish Institute for European Affairs in Leuven, Belgium, attended by 60 students and twelve teachers.

A report of this experience was published as *From Conflict to Cooperation* and a 30 minute video was made.

In 1988, 9 schools took part, 2 from Northern Ireland, 2 from the Republic of Ireland, 1 from England and 4 schools from Belgium. Further use was made of electronic mail and, given the larger numbers of schools, two courses, each lasting a week were held in the summer. A total of 111 students and 31 teachers took part.

A report on this work was published in *Working Together in Europe*.

In 1989, 16 schools were involved, 4 from Northern Ireland, 4 from the Republic of Ireland, 2 from England, 4 from Belgium and 2 from France.

Using the electronic mail system, CAMPUS 2000, substantial progress was made in electronic mail work and first steps were taken in the exchange of videos made by project students. The students' work was prepared at the teachers' planning conference and focused on national and European issues.

Once again, students met in the Irish Institute in Leuven at one of the courses, involving a total of 32 teachers and 126 students. Developments in the programme were reported in *Communicating Across Europe*.

In 1990, the number of schools increased to 26, with the most experienced forming their own network but with all schools following a common programme agreed to at the teachers' planning conference held in November 1989. Schools in Berlin joined those from France, Belgium, England, Northern Ireland and the Republic of Ireland.

In addition to the high quality electronic mail reports that were being exchanged, schools sent in video reports which were compiled into our first four satellite programmes, broadcast by Olympus.

In addition to the two courses held at the Irish Institute in which 140 students and 39 teachers took part, the most experienced group of schools ran their own course in Northern Ireland.

A summary of the Project's 16-18 programme in 1989-1990 is published as *Young Citizens in Europe*.

In 1991, 48 schools are taking part, operating in 5 sub-groups. The most experienced schools are operating in their own semi-autonomous networks but following an agreed programme of study based on student research of contemporary European issues.

Three satellite programmes have been made and will be broadcast on both the Olympus and Astra satellites. Project schools will also be using computer and video conferencing. Three residential courses at the Irish Institute have been planned for the summer and one of the "networks" is organizing a week-long course in Dublin.

4. Difficulties encountered

a) The 11-14 programme

Given the number of school age participants and their relative inexperience of keyboarding skills, it has not been possible to make as much use of electronic mail as had been anticipated.

However, schools are using other approaches to information technology (such as an exchange of date-bases via the National Environmental Data-base or Newspaper Simulators) to overcome the difficulty of large numbers all wanting access to electronic mail facilities. Given the importance of *all* students being able to take part in contact programmes *at some level*, this is significant development.

The exchange of information between linked classes in different schools has been a bigger challenge than expected. While the sending of information is clearly motivational, has been found to be more difficult to make good use of received material. Teachers have become more realistic about what works best and have been able to form written agreements at planning conferences. The future of inter-school residential courses will depend on the priority given to such experiences by the schools involved. Some may be in a better position to secure funding than others.

b) The 16-18 programme

It has taken some schools longer to become proficient and regular users of electronic mail than others. However, all Project schools have made some progress.

After two years active support from the Project, schools form their own networks but not all have been able to sustain the same level of involvement. This is one of the reasons why the Project is negotiating for the 16-18 programme to be given external accreditation, in the hope that such a framework would strengthen and sustain school links after the initial pilot phase.

5. Impact

a) The 11-14 programme

Evidence from internal and external evaluation and visits made by inspectors shows that the Project is having positive effects on the qua-

lity of pupils' learning in the classroom and that participating teachers have developed and extended professional skills. The relates both to information technology and active learning.

Young peoples' stereotypical images of each other have been challenged: residential contact has been particularly significant in this respect.

b) The 16-18 programme

There is overwhelming evidence of the value of electronic mail on a vehicle for summarising research and sharing views on substantive issues, including those that are sensitive.

The importance of video and satellite and the interaction of this visual medium with electronic mail has been repeatedly demonstrated.

The research-driven model of supported self-study has increased students' ability to work as a group with reduced teacher supervision.

The role of carefully structured residential courses in promoting student self-confidence and in encouraging work in multicultural teams, has been extremely positive.

Overall, including those students who met on residential courses, some 1 500 young people have taken part in the 16-18 programme.

6. Results and future developments

In its three programmes, the Project has developed a working model for multilateral school links which is *sustainable*.

Sustainability depends on the work being curriculum driven, capable of external assessment, part of a whole-school policy, actively supported by senior staff and the local community and open to all children in compulsory schooling.

A dissemination plan for the Project, at least to other schools in the existing participating countries and possibly to other countries, is being considered by the relevant departments and ministries of Education.

If accepted, this would extend the Project beyond its current pilot phase which ends in 1992, for at least a further three years, to 1995. A decision is expected by September 1991.

F. ESHA Pilot Project - History

Wouter van Ravenzwaay
Coordinator "ESHA Pilot Project - History" (*)

In 1988 the European Secondary Heads Association was founded in Maastricht, Holland. In order to press home the concept of multilateral exchange projects, ESHA instituted three pilot projects – History, Geography, and New Technologies. These projects are meant to come up with a feasible model for the coming, large-scale exchange projects in the European Commission's educational programmes, such as LINGUA and "Classes 92".

On 9th December 1989 the opening conference for the ESHA Pilot Projects took place at he Gemeentelijk Gymnasium in Hilversum, Holland. At this conference the representatives from Belgium, Denmark, Germany, Greece, Holland and Italy decided to participate in the History Project. The proposal by the History department of the Gemeentelijk Gymnasium to develop a multi-annual "history" exchange programme for pre-university, secondary school students in the form of a European Class was accepted. It was agreed upon that the history teachers of the schools involved would meet to discuss matters in closer detail in April 1990 in Athens. In the autumn of 1990 these teachers would further pay brief working visits to each other's schools, whereupon in early 1991 the first European Class could be launched.

At the ESHA Pilot Project-Seminar for history teachers in Athens on 28th April 1990 – financially supported by ESHA – all participants decided to give their cooperation to the proposal of the Gemeentelijk Gymnasium. This exchange programme runs roughly as follows. The ESHA Pilot Project - History covers a period of three years, to begin in March 1991 in Holland. There are two student exchanges yearly, consisting of continually alternating student groups from the six countries in the form of a European Class. These classes are composed of 30 students, *i.e.* 5 students from each country. The students come from the penultimate form of secondary school and are approx. 17 years old. By rotation one host school receives the students of the European Class, who are accompanied by one teacher per country. Travelling expenses for these six exchanges are paid by the European Community; the host schools take care of accommodation expenses. The programme, hosted by the History department of the host school, lasts a week and combines a historical part and a cultural one. The week's history lessons cover the 1945-1990 era; their central elements are the

---

(*) Gemeentelijk Gymnasium, Schuttersweg 26, NL – 1217 PZ Hilversum. Tel.: 035-41181/46471; fax: 035-210018.

history of the Cold War and that of the European integration. Every school is free in its interpretation of these subjects. The official language is English. The aim of the European Class is, through history lessons, to pass from nationalism to internationalism and so provide a contribution to the European dimension.

In the end of 1990 and the beginning of 1991 the Danish and Italian teachers made use of TES and visited the Dutch Gemeentelijk Gymnasium. The Dutch teachers had the opportunity to do the same as regards the schools in the other five participating countries.

On 18th March 1991, with the representatives of the embassies concerned present, the Gemeentelijk Gymnasium received the first European Class consisting of students from the athénée royal de Pepinster (Belgium), the K.A. Kapellen (Belgium), the Vesthimmerlands Gymnasium (Denmark), the Luisen Gymnasium (Germany), the Moraitis School (Greece), the Liceo-Ginnasio Statale Socrate (Italy) and of course the Gemeentelijk Gymnasium (Netherlands). All students and their teachers were offered a syllabus of the twenty history lessons given by the four history teachers of the host school. In drawing up the history programme these teachers had attempted to do all possible justice to the aims as formulated in Athens. However, history teachers are neither prognosticaters nor political propagandists. There lessons were focussed on the past, often in the hope of providing their students with an insight into the present. When this past is so closely interwoven with the present as is the case with the 1945-1990 period caution is required so as not to let the historical analysis be swayed by the issues of the day. In dealing with such subjects as the Cold War and European integration the emphasis was on background, facts and relationships. The history teachers of the Moraitis School in Athens have their own responsibility. This school will receive the second European Class in November 1991.

The findings of the ESHA Pilot Projects will be presented to the European Commission at the end of 1991. The four remaining exchange programmes in 1992 and 1993 will be funded, we hope, by LINGUA.

G. Un projet d'action éducative présenté par le lycée Emile-Zola de Châteaudun

Depuis deux ans, l'ensemble du personnel et des élèves du lycée Emile-Zola à Châteaudun se sont impliqués pleinement dans la réalisation d'un projet d'action culturelle novateur qui doit leur permettre de

mieux cerner les réalités d'une Europe qui devrait trouver son identité en 1993.

En réponse au message Minitel du 11 avril 1989 émanant du rectorat et dans la perspective de la Journée européenne, les équipes pédagogiques se sont concertées et ont défini des thèmes de réflexion centrés sur la dimension européenne avec pour objectifs de faire naître dans l'établissement un nouvel état d'esprit axé sur la mobilité, la communication et l'ouverture.

Un travail en profondeur a été accompli au sein de l'établissement et avec les partenaires étrangers – Schweinfurt, en Allemagne, et Arklow, en Irlande.

1. Acteurs du projet : au lycée

Elèves des sections littéraires, économiques, scientifiques, techniques. Niveaux essentiellement seconde et première. Et la participation des élèves du collège Emile-Zola.

2. Le projet : ses thèmes

3. Financement

Subventions, PAC, Parlement, FSE, actions diverses faites par les élèves.

Tous les travaux effectués ont abouti à la réalisation d'une plaquette-synthèse qui a été soumise au conseil scientifique international de la Commission des Communautés européennes. Et à la rentrée de 1991, le lycée Emile-Zola eut l'heureuse surprise d'apprendre qu'il était sélectionné par la Task-Force Ressources humaines, Education, Formation, pour participer au colloque de Barcelone, du 14 au 17 mars : « Bilan et perspectives des échanges scolaires », sélection qui a alors créé une nouvelle dynamique et suscité un intérêt accru pour le projet.

L'établissement s'est à nouveau investi dans le montage d'un film vidéo pour témoigner à Barcelone des actions menées. Ce témoignage a été présenté par trois membres de l'établissement invités.

4. Modalités des échanges

Les échanges se sont effectués sur la base de jumelages pour les partenaires étrangers Schweinfurt et Arklow, doublé d'un appariement pour le gymnasium de Schweinfurt.

5. Evolution

Le colloque de Barcelone a été l'occasion de faire le bilan d'expériences d'échanges. Lors des travaux de réflexion, nous sommes arrivés aux conclusions que les échanges ne peuvent exister sans aides financières, sans un investissement total des équipes de direction et éducatives, ni structures facilitantes (établissements, jumelages, municipalités...).

Il est également apparu que les échanges doivent s'orienter vers une voie multilatérale dans le prolongement d'expériences bilatérales plus classiques, ce qui devrait se traduire pour le lycée Emile-Zola par la mise en place d'un échange triangulaire : sur la base d'un cycle de dix-huit mois avec accueil rotatif et travaux participatifs réfléchis et coordonnés Allemagne - France - Irlande. Action qui s'intègre dans le volet « Ouverture à la dimension européenne » de notre projet d'établissement, conférant ainsi à l'établissement une identité spécifique avec pour perspective d'avenir l'installation dans un premier temps d'un réseau télématique (courrier électronique) ainsi qu'un projet d'intégration des techniques audiovisuelles.

En outre, nous préparons en ce moment un jumelage avec l'Espagne, et nos partenaires allemands et irlandais prendraient part à cette extension avec recherche de thèmes à étudier ensemble.

A la suite du colloque, le lycée a été contacté par un établissement italien de Pavie et un professeur d'anglais a fait un appel d'offre auprès d'une école de Londres.

4

Groupes de travail et tables rondes

Working groups and round tables

1
Groupes de travail / Working groups

A. Working group 1
Multiculturalism – Summary of key points

Christian Alex Norman Pitt

1. Types of experience

In ascending order of importance:

a) Bilateral arrangements contain some cultural diversity (e.g. ethnic minority pupils). This can and should be turned to positive advantage as an enriching factor. This aspect needs careful structuring, including perhaps an open, preliminary discussion with the students as a counter to possible entrenched attitudes.

b) Multilateral initiatives, including:

— those with a clearly defined limited objective (e.g. Hilversum-A'ars-Athens project);
— those with a wider and more generalized objective of European awareness (e.g. Châteaudun-Schweinfurt-Arklow project).

The exchange of pupils should be regarded as a part but not necessarily the entirety of an experience, which should have a "whole school" involvement on the part of the constituent members. Such initiatives could well develop into...;

c) ... Partnership in a European network, which should operate on the basis of an equal contribution from each participating school and a

total involvement of all elements in each of these school communities (parents, governors, etc., as well as teachers and students).

2. Curricular aspects

a) Concept of an international curricular linkage as a means of encouraging a multicultural awareness. This would have a global connotation on a "concentric circle" type process, and would include the East as well as the more highly developed Western world.

b) Curriculum innovation through specific projects and the production of "models" should be centred on a European/international dimension relating to all subjects in the normal school curriculum (e.g. art, music, home economics, and science, in addition to languages and the humanities).

3. Implementation – Practical aspects

a) Through preparation beforehand – including clearly defined aims and objectives; targeting of appropriate age groups (this could include pupils in their primary or early secondary school stages); staff development and training production of resource materials; briefing of parents and students other than the designated exchanges, *i.e.* their roles. Meetings between representatives of the schools in the network, at which all preparatory issues were discussed and planned in depth, would be essential. Full use should be made, where possible, of technological aids (e.g. electronic mailing, exchange of videos).

b) Regular monitoring and evaluation of the programmes by teams from each school in the network.

c) Funding from external agencies (European Commission; national/local governmental bodies and commercial sponsorship) would be required for such aspects as travel costs, in-service training, production of resource materials, provision of technological equipment.

d) Creation of agencies facilitating school links and developments that relate to them in those countries which, at present, are unprovided, together with a greater use of practising teacher representatives on the European Community's board.

4. Conclusion

The development of multicultural networks must register as a ma-

jor element in the long-term development plans of each constituent school. This will involve policy decisions at the highest levels of school management, with full backing from local and national government authorities, as well as the European Commission.

B. Working group 2
Telematic resources – What are the special conditions?

Joao Freitas
Marti Verges
Bertold Weidmann

1. Objectives

Given the colloquy objectives we tried to collate, analyse existing provisions and practice, and propose future work. With that in mind, we also produced the workshop's participants list (appendix A).

2. Methods

We recognized that Round table number 1 and this workshop were closely linked. We therefore proceeded to organize all work considering this two activities as whole.

During ice breaking we asked participants to both demand and provide aspects of electronic communications they were interested in knowing and ready to share. We then established the participants expectations and arrived to a set of issues to be discussed.

We grouped two issues raised and decided that some of them would be better addressed by filling in an information sheet we would devise and provide later on. We then considered the remaining issues and selected three headings to address them in group work, in preparation for creating a "model" project. These headings were: "Educational Benefits", "Curriculum Issues", "Organization issues".

Each group was assigned a group leader and a reporter, thus allowing workshop leaders to circulate. Conclusions for each group are given on appendix B. These conclusions were presented and discussed in

a plenary session at the end of Thursday, from which all participants arrived to a consensus and felt ready to go to the next step (project birth), which would be carried out next day.

Due to last minute programme changes accorded in the Scientific Committee meeting, we had to restructure the session still trying to arrive to a common result that wishfully can still be turned into a realistic project gathering all the participants.

That would still allow us to use it as a framework to a more complete description to be achieved later on through the use of electronic communications thus ensuring that some practical content issues could still be addressed.

To support this attempt we proceeded to write down participants initial views on how to build an exchange project supported by electronic communications. These are presented in appendix C.

It was also decided to create a stand during the last afternoon, as to allow other participants to try out telematics services and to have questions answered, thus trying to reach to a broader audience than just the workshop participants.

NOTE. — The workshop leaders wish to express their recognition to the participants of this workshop for the wonderful work produced by this group, particularly considering the short time it was produced on.

3. Conclusions

There is not a universal communications system to be used by one and all. Connectivity should (and it supposedly will through X 400) be achieved between systems, through gateways, in a not too far away technological environment. Meanwhile an accessible system to all countries, designed with an educational approach, would be welcomed.

The amount of work teachers are usually subject to demand that a system should be as user friendly as possible to facilitate its widespread use.

Several educational benefits were pointed out (see appendix B) along with some specific possibilities regarding disabled students.

Many examples of good practice were shown and a report of such was referenced (*The Gateway File of Telematic Projects*) as an introduction document.

Technical features were considered in passing, from which we retained the importance of the respect for the national specific character sets.

It was pointed out that telematics it is not only electronic mail, but a number of services, such as conferencing, file transfer, bulletin presentation, on-line chating, database access, etc.

As to what services should directly provide, participants felt that attempts should be made to the integration of other forms of commu-

nication, like pictures and sound. Cost was also quite clearly a main concern, and a list of possibilities was drafted, but not concluded due to time constrains.

It was also noted that most of the participants were people already aware of electronic communications possibilities, if not users. It would be interesting to devise some form of strategy to reach other people concerned in exchanges and not yet aware of the I.T. contribution.

As a general concluding remark, it was clear that electronic communications can provide a powerful means to provide for educational linking activities and, particularly, as a form of complementing and potentiating physical exchanges, providing for their better preparation and follow up, through the increase of interactivity between partners.

Final note: several participants, already connected to telematic services, expressed the idea of a follow-up to this workshop, done electronically, to try to continue building the common project.

Appendix A – Workshop's participants list

			Phone Fax	Linking proposals	Interests	Expertise
Dr Roger Austin	European Studies Project	Ulster Folk and Transport Museum 153 Bangor Road CULTRA CO DOWN BT 18 OEU Northern Ireland IRL	02 317 5285 02 317 7992 Dialcom 10001 YJL004	Other European countries	Email sattelite	Email trans European projects
Mr Harry Bodewes	PTT Telecom BV District Groningen	Hoendiep 1 9718 TA Groningen NL	(31) 50625206 (31) 50626275 Dialcom 12427 NPS367	Holland schools wishing to link		Project management
Mr Castells Jordi	Programa d'Informàtica Educativa	Avgda Efancesc Cambo 21, 4, 1 08003 Barcelona SP	34 3 3100212 34 3 3100866 EARN EAVERGES@ESRUPC51	Catalan and foreign schools	Educational telecommunications	School links XTEC
Ms Catalao Isabel	Escola superior de Educaçao de Lisboa	Av. Carolina Michaelis 1500 Lisboa P	351 1 714 16 31 351 1 714 18 78	Lower secondary schools with French schools	Telematics teacher training school projects	Education telematics projects
Mr Consiglio Vincenzo	Ministero della Pubblica Istruzione	Dir. gen. ec. culturali Via I. Nievo 35 00153 Roma I	39 6 5891826 39 6 5849583[illegible]			
Ms Donnere Mia	Sint-Ludgardis School	H. Gerardstraat 18 2000 Antwerpen B	32 3 233 93 20 32 3 827 08 53		Starting use e-mail	
Ms Eberlein M		D				
Mr Freitas Joao	Univ. Nova Lisboa	Projecto Minerva Qta Torre 2825 Monte de Caparica P	351 1 295 76 92 351 1 295 44 61 Dialcom 10001 YNP065 EARN CF@FCT UNL PT	International	Telematics education	Setting and running educaton projects, technical comms
Ms Haal Jenny	Ministère de l'Education	Bureau Degic II 173, bd Saint-Germain 75006 Paris F	40 65 62 64 — Sesame CIEP SEVRES			

BEST COPY AVAILABLE

Ms Keep Ross	Independent consultant (BT currently)	84 High Street Landbeach Cambridge CB4 4DT UK	44 223 862 978 — Dialcom 10001 YLS023	Schools with archeological sites in Europe	E-mail, fax satellit. in curriculum	Setting up running e-mail projects
Mr Kopp Gérard	IBM Europe (La Hulpe)	135, chée de Bruxelles 1310 La Hulpe B	32 2 656 47 16 32 2 656 48 67 EARN KOPPG@BBRIBM11 VNET KOPPG@BRUVMIS1		European education information technologies	Help involvment advice visits in I.T. area
Ms Lange Gisella	Sourintendenza ecolastica	Via Gonzaga 2 20123 Milano I	02 371602 02 374211	Links any school North Italy	Educasion modern languages multilateral exchanges	Cross-curricular subjects experimental projects multilateral
Mr Lecocq Gaston	Athénée royal Verviers II	57, rue des Wallons 4800 Verviers B	32 87 33 32 57 — Dialcom 10001 YNL027 AI&T farvvrabe001 AND 2		All	Technical (for Belgian schools, for example), two years experience in
Mr Maia Mario	Escola superior de Educaçao de Lisboa	Av. Carolina Michaelis 1500 Lisboa P	351 1 714 18 31 351 1 714 18 78	Lower secondary schools with French	Telematics services teacher training	Telematics teacher training
Mr Marti Jordi V	Programa de Informática Educativa	Jonqueres 2, 3. 3 08003 Barcelona SP	343 268 05 00 343 268 36 36 EARN VIVANCOS@KTEEC PIE ES EARN EAVERGES@EBRUPC51		On-line education school links	Distance in service training
Mr Meyer Wolfgang	Lower Saxon Inset	Ölmühlenweg 2 2980 Norden 1 D	4931 2146 —		Europe projects e-mail est	In service training
Mr Nielsen Jens Per	Ministry Education	Gymnasieafdelingen Amagertorv 14 1160 København K DK	33 925601 —		General secondary level	Multicultural databank language teaching learning, small
Mr Patrocinio José Tomas	G.E.P. Min. Educaçao	Av. Miguel Bomurda 20-5 1093 Lisboa Codex P	351 1 76 20 66 (?) 351 1 793 45 38	Experts connections – Interested schools	Information technologies in schools	Organization telematic projects activities
Mr Risseberger Alfons						

BEST COPY AVAILABLE

Mr Terry Andy	British Telcom MN5	Brindley Way Ashley (?) Hemel Hempstead HP3 9RR UK	0442 237809 0442 237852 Dialcom 10030 BT0535 Dialcom 10001 TCD052		Multicultural exchanges L	Networks X 25 X 15 (?) IPSS T
Pr Vergés Martí	Programa de Informática Educativa	Jonqueres 2, 3, 3 08003 Barcelona SP	3 268 05 00 3 268 38 36 EARN EAVERGES@EBRUPC51	XTEC + other projects	Educational communication	XTEC
Mr Viccaro Giacomo	Regione Toscana	I				
Ms Vidal Joana	Ib. Santos Lee Corte	SP				
Mr Wedmann Bertold	Brealey Language Centre	St George s School Westholme Sleaford Lincs NG34 7PS UK	41 529 306083 — DIALCOM 10001 YNK131		Electronic links modern languages	File transfer accented characters general guidelines

Appendix B – Workshop sub-groups remarks[1]

a) Group 1 – Educational Benefits

Some benefits were identified as relevant:

— Student benefits:

  — vocational practical skills,
  — stimulation of other I.T. use,
  — intellectual skills: research (openness, accuracy, analysis, search, synthesis), communication (language work, e.g. foreign), social (group work, respect the others views).

— Teacher benefits:

  — cooperation and team work,
  — knowledge integration of different subjects,
  — professional development: I.T. awareness, links with world, stimulation.

What educational benefits from the E-mail + Exchanges?

— Better preparation, continuation and evaluation.
— More "democratic".
— More cost effective.

Also to be considered, equality of opportunities (for example, for handicapped).

b) Group 2 – Curriculum Issues

Some thoughts.

It is not easy to identify particular curricular areas, due to international diversity of educational systems. Some areas of possible common work are languages, science and arts.

Concentrate on real-world issues > this leads to a cross-curricular approach, where I.T. is a possible tool, and where it is easier to integrate the above diversity.

Teacher should function as a facilitator, building a framework from which pupils can actually learn.

---

1. NOTE. — Due to schedule rearrangement, the groups were only able to meet for 30 minutes.

As pointed on group 1, the use of these technologies can provide a clear benefit for the handicapped: it is self paced and the medium provides a "shield", since pupils don't actually see each other till a possible later stage.

c) Group 3 – Organizational Issues

1° *Costs*

Generally call for fund raising. A possibility would be industry collaboration.

It seems important that schools must pay for communications and services subscription, building an awareness of such needs when working with information services providers (generally industry based).

Try to get an off-line simulator to allow for sufficient practice, saving on service and communications costs.

Whenever possible, work off-line, connecting only for the actual exchange of information. Typically: prepare off-line any messages according to service specifics, connect to service, transfer those messages, collect any messages sent to you, disconnect, read your messages...

2° *Technical*

There are a number of services. Be sure to know which are your options and how you may get them working. Remember they should be as transparent as possible to user.

Hopefully there will be solutions in the near future for different systems integration.

3° *Management*

Be sure to ask the classical: who, why, when what, how... Look upon teacher training as a key issue.

Appendix C – A project birth: initial views

Aim: to use electronic communications to support a better interaction among different participants in an exchange project.

Several approaches were mentioned: from a "one day" project to a full physical and electronic exchange one.

Items to be considered:

— Financial feasibility.

— European dimension.
— Which telematics.
— Students' exchanges.
— Curriculum convergence.
— Teacher stress (avoiding...).

Some ideas:

— Concentrate on educational motive; others will follow.
— Schools should also find resources.
— Focus on benefit to bringing up exchanges with telematics; use support systems already existing; be aware that with telematics a better preparation and follow-up is possible; some possible concrete work: newspaper day (why not use fax also?), electronic conferencing, treasure hunting.
— Be sure to produce a report!

C. Groupe de travail 3
Les classes transplantées

I. Bordas
G. Fouillade
D. F. Henriquès

1. Réflexion initiale

Faire réfléchir ensemble, faire communiquer, faire s'accorder, sur le thème des classes transplantées, des personnes ayant déjà chacune une bonne expérience sur ce point, n'est pas chose aisée.

Il suffit de recenser ces expériences pour s'en apercevoir et pour voir que, mis à part leur souci de rassembler des jeunes et de les faire mieux se comprendre, les interlocuteurs n'ont, au bout du compte, pas grand-chose en commun.

L'intitulé même de « Classes transplantées » est ambigu. Il est à peu près clair pour des Français, mais il ne signifie pas forcément grand-chose pour les autres participants.

La nécessité de clarifier la notion apparaît donc très rapidement, mais les points de vue sont si différents que, parfois, la discussion

s'éparpille. Cet éparpillement, toutefois, n'est pas sans intérêt. Certes, dans un premier temps, il impatiente l'un, lasse l'autre, ne fournit pas les réponses précises à celui qui venait poser des questions pointues, n'indique surtout pas où et comment trouver à coup sûr ce qui fait le plus défaut dans ces affaires : de l'argent. Mais au bout du compte, cette diversité première fait apparaître que la problématique des classes transplantées peut être déclinée en quatre questions simples. Ces quatre questions peuvent avoir des réponses bien différentes.

a) Qui ?

Qui est à l'origine ? — Des professeurs, un établissement, des parents, une collectivité locale, une association...

Qui organise ? — Le plus souvent des professeurs, soit seuls, soit en liaison avec d'autres personnes.

Qui bénéficie ? — Le plus souvent des élèves de plus de 12 ans, tantôt à titre individuel, tantôt avec leur classe entière.

b) Pourquoi ?

Pour des raisons pédagogiques. — Ce sont les plus nombreuses. L'échange a généralement pour objet « langue et civilisation ».

Dans une perspective de formation à la dimension européenne. — Cet objectif n'est pas toujours l'objectif premier. Toutefois, certains organismes, certaines associations, l'affichent clairement.

Bien entendu, ces deux motivations ne sont pas exclusives, mais il en est toujours une qui est dominante.

c) Comment ?

Quel type d'organisation ? — Dans ce domaine, l'éventail est assez largement ouvert : échanges de classes, envoi d'une classe qui est alors accueillie dans une structure spécialisée (association...), envoi d'élèves dans des familles (avec ou sans échange), envoi d'élèves dans des « rencontres » préorganisées.

Quels financements ? — C'est évidemment le gros problème. Chacun indique ses propres modes : fonds d'établissement, participations diverses, subventions et aides diverses. On remarque que lorsque ces échanges sont effectués dans le cadre de jumelages de villes et entrent dans les projets des collectivités locales, le financement est plus simple.

d) Quels résultats ?

L'efficacité d'un échange ou d'une classe transplantée ne se mesure pas, à proprement parler. Disons plutôt qu'il s'apprécie. Il semble tout de même qu'un effort reste à faire dans ce domaine pour passer de la simple appréciation subjective (tout le monde est satisfait, les élèves ont bien vécu cette expérience, des liens se sont tissés...), la plus courante, à une appréciation plus élaborée, dont les critères restent sans doute à définir, qui permettrait, entre autres choses, de « rendre compte » aux parents, aux organisateurs, aux organismes de financement. (« Les enseignants savent mieux demander des subventions que dire les effets qu'elles ont produits. ») Peut-être faut-il en prévoir la suite.

On voit ici que l'enchaînement « préparation >> séjour >> exploitation » prend son sens lorsqu'il s'agit d'une classe, mais qu'il est difficile à gérer lorsqu'il s'agit de séjours individuels, même si ces derniers s'effectuent sous l'égide d'un établissement scolaire.

e) Conclusion

A partir de ces réflexions, les membres du groupe ont élaboré des propositions simples. Leur présentation, essentiellement pratique, contient les éléments nécessaires à la préparation d'une classe transplantée, éléments d'ordre pédagogique et éléments relatifs à l'organisation. Les objectifs généraux de ce type de projet y sont définis.

2. Propositions

Elles se présentent sous la forme d'une « check-list » faisant apparaître les points importants que chaque établissement partenaire doit absolument prendre en compte et étudier.

a) Fiche de renseignements que chaque partenaire doit remplir

— Pays.
— Région.
— Etablissement (type, spécialisation...).
— Age des élèves.
— Composition de l'équipe de coordination.
— Nom de la personne à contacter.
— Langues pratiquées (niveau de pratique...).
— Equipement télématique de l'école (télécopieur...).

— Activités de loisirs.
— Nature du groupe d'élèves concernés (classe entière, élèves provenant de plusieurs classes...).
— Cadre institutionnel (appariement, jumelage de ville, projet pilote, programme LINGUA...).

b) Objectifs généraux du projet

Ce projet a pour objectif premier d'aider à la prise de conscience de l'appartenance des participants à l'Europe. Il privilégiera, dans ses composantes, la dimension européenne.

Thème(s) commun(s).

c) Objectifs spécifiques

Contenus des travaux

d) Préparation (préciser les méthodes de préparation)

— Préparation des animateurs.
— Préparation des enseignants.
— Préparation des familles.
— Activités avec la classe.
— Actions de connexion avec : la communauté scolaire, les collectivités locales, la presse, etc.

e) Modes d'évaluation

— Productions.
— Comptes rendus.
— Bilan financier.
— Problèmes rencontrés.
— Grille d'évaluation (à prévoir en fonction des objectifs didactiques définis).

f) Organisation

— Liaison avec les partenaires.

— Voyages.
— Autres déplacements.
— Hébergement des élèves.
— Hébergement des enseignants.
— Encadrement.
— Financement (prévisions, demandes de subventions...).
— Assurances.
— Responsabilités.
— Formalités administratives.
— Programme.
— Calendrier.

g) Difficultés à prévoir

— Problèmes de communication (langues, techniques).
— Différences sociales, économiques, culturelles.
— Stéréotypes.
— Programmes scolaires (différences...).
— Connaissance du pays d'accueil.
— Réglementations des Etats.

Annexe

Barcelone, jeudi 4 mars 1991
Première session

1. Chaque participant se présente.

2. Distribution d'un questionnaire :

   — Thème de l'échange.
   — Forme.
   — Participants.
   — Origine de l'échange.
   — Organisateur.
   — Pourquoi.
   — Résultats.
   — Problèmes.
   — Partenaire.

3. Analyse des questionnaires : résultats

   a) Thème de l'échange

• Général	— Culture européenne. — Langue et culture. — Participation à l'enseignement : partenaires. — Education à la citoyenneté européenne.
• Environnement	— L'environnement. — Notre ville (premier cycle). — L'histoire (deuxième cycle). — La production technique, environnement et éducation civique, culturel, etc.
• Points concrets	— Le monde romain. — L'Europe unie : la solidarité.

b) Forme

Classe	Petit groupe	Individus	Autres
9	...	2	Collectivité

c) Participants

Elèves/Etudiants			Professeurs	
6-12	12-16	17-23		
I I I I	I I I I I	I I I	I I I I I I I I	8 établissements Prof. + élèves
4	5	3	8	Total

d) Origine de l'échange

Etablissements Professeurs	Parents	Associations	Administration locale
7	...	2	3

e) Qui l'organise ?

Etablissements Professeurs	Parents	Associations	Administration locale
9	...	2	3

f) Pourquoi ?

- Intégration européenne.
- Dimension européenne.

- Conscience européenne interculturelle.
- Multiculturalisme.

- Connaissance des autres.

- Communication, compréhension interculturelle entre les Etats.
- Connaître la langue, la culture et les façons de vivre.

- La coopération avec l'Arc atlantique.
- La coopération économique.

g) Résultat

Réponses affectives	Réponses objectives	Autres
— Enthousiasme (2) — Satisfaction — Compréhension	— Changement des stéréotypes — Modification des curricula (F.P.)	...

h) Problèmes

- Argent (problèmes économiques).
- Organisation (accueil).
- Après les échanges (suivi).
- Intégration des échanges, des thèmes des échanges dans le travail de l'année.

i) Partenaires

- L'école.
- L'administration.
- La collectivité locale.
- Les parents.

D. Working group 4 a
Role of headteacher, teachers in school exchanges
Summary of discussion

Sean Feerick
Michael Hart
Mireia Montané

1. Delors plan

The right of every young person while at school, to participate in an exchange with another Member State was agreed as an ideal towards which we all aspire. This aspiration has implications for education policy in Member States which involve administration and funding. The tension between the non-availability at Commission level and the desire that national governments make funding available should be resolved.

2. Models for partnership

There is no one model for linking or partnership. A partnership need not be limited to an exchange. It should involve links though a variety of means in a manner which is inclusive rather than exclusive in spirit. Efforts should be made to access and integrate into other mobility programmes where this is feasible.

3. Multilateral/bilateral exchanges

Both types have specific benefits. Schools should seek what is most effective to their own needs. A bilateral exchange may sometimes be a precursor to a multilateral encounter. The objectives of a specific project may determine whether to favour bilateral our multilateral.

4. Language question

Language diversification must be actively promoted in exchanges. Joint projects and the development of links between schools could motivate pupils to learning more than one European language.

5. Personal contact *versus* institutionalised exchanges

There is no contradiction between exchanges organized on the basis of personal contact and those which are the result of formal links established institutionally.

The former will normally be the precursor of the latter. The role of the institution and of central administration will be to support the initiative of teachers and schools.

6. Role of headteacher

The headteacher is a central element in the conduct of the exchange and the development of the international aspect of the school. She/he mediates/moderates between administration and teachers. The headteacher is at the centre of a downward and upward movement. The headteacher determines the international outlook of the school. The headteacher must delegate specific tasks relating to the exchange. The group noted with pleasure that the power of the school head relating to the prioritising of exchanges has become more discretionary in France. The role of the headteacher within a European context and in determining policy relating to the European dimension in education should be clarified. This new role involves important pre-service and in-service questions for schools and headteachers.

7. Role of the teacher

The teacher is more operationally involved in the exchange. The corps of teachers needs to be on board in relation to the preparation, content and experience of the exchange. In cross-curricular joint projects it is vital that teachers learn to work together.

8. Message to those who make decisions

Exchanges are a priority for the totality of the education system. They must not be limited to an elite. It is crucial that full national, regional and local administrative support be given to schools embarking on exchanges. Support must also be forthcoming at a financial level. National authorities must prioritise the European dimension of national education systems and promote the development of links which are an essential element thereof. National authorities must be prepared to give recognition to time spent abroad by pupils doing exchanges during

term time.

E. Groupe de travail 4 b
Rôle des professeurs et des chefs d'établissement

Frederic Company
Georges Richelle

1. Objectifs du groupe de travail

— Recueillir les expériences vécues par les participants et chercher des solutions pour *faciliter* les partenariats et les échanges.
— Rendre conscient de la nécessité de donner aux partenariats une perspective *multinationale*, caractéristique de la multiculturalité européenne (et qui est d'une tout autre nature, d'une plus grande variété que le bilatéral).

2. Quelques thèmes de discussion

Parmi les thèmes de discussion qui ont été proposés, il y a, notamment :

— Faut-il définir le projet ?
— Faut-il l'imposer, l'institutionnaliser ?
— La sensibilisation et la formation des chefs d'établissement et des professeurs.
— Comment peut-on introduire un état d'esprit nouveau dans les établissements afin de favoriser les projets multilatéraux ?

3. Obstacles, et attitudes et actions positives

La discussion a donné des éléments de réponse à certaines des questions, mais elle a surtout mis en évidence des *obstacles* aux échanges ainsi que des *attitudes et actions positives* des équipes de direction.

a) Quelques obstacles

— Difficulté de remplacer les professeurs.

Solutions proposées :

— Cours assurés par collègues de même discipline.
— Réorganisation de l'emploi du temps pendant l'éloignement.
— Cours supplémentaires (de rattrapage) donnés avant le départ.
— Donner des travaux surveillés par d'autres personnes.
— Organisation de travail autonome.
— Quand deux professeurs travaillent en parallèle, l'un assure le cours au restant à l'établissement.

— « Désorganisation » de la vie de l'établissement (les échanges sont encore trop souvent perçus comme une interruption gênante).

Réponse : il faut accepter ce facteur inhérent à tout changement, à toute innovation ; cela doit faire partie de la mentalité de l'établissement.

— Manque de support financier.

La situation varie fortement d'un pays à l'autre ; certains prévoient par exemple une possibilité d'aide aux contacts préparatoires. Voir ci-après l'appel lancé aux instances nationales et aux instances communautaires.

b) Attitudes et actions positives à exiger des équipes de direction

— Favoriser les contacts de préparation ; rencontre préalable des professeurs *et des directeurs*.
— L'équipe de direction *est* un élément clé du projet :

— elle doit *sensibiliser et agir sur* la communauté éducative tout entière pour opérer un changement de mentalité face aux activités multinationales,
— elle doit *susciter une équipe* de recherche des moyens d'action adéquats,
— elle doit convaincre et gagner à la cause le *plus possible* de collègues,
— elle doit avoir une attitude positive face à la prétendue « désorganisation » lors de l'échange (par exemple en réorganisant l'emploi du temps),
— elle doit s'impliquer de façon personnelle et très poussée dans ses contacts avec, d'une part, les partenaires et les visiteurs, et, d'autre part, avec les sponsors potentiels et les décideurs capables d'octroyer des aides financières.

4. Autres facteurs de facilitation importants

— Nécessité de disposer d'un budget de départ pour lancer les premiers contacts.
— Sensibilisation, information et formation systématiques des équipes de direction et des professeurs aux activités d'échange, via l'Administration ou tout organisme de formation, de formation continue, international (O.N.G.), ou encore d'instances telles que la Communauté européenne et le Conseil de l'Europe.
— Disponibilité maximum des enseignants impliqués dans un projet ; éviter de les surcharger et, si possible, alléger leurs prestations d'enseignement pour qu'ils puissent mieux coordonner.
— Utilisation du courrier électronique et accès aux bases de données qu'il permet.
— S'il ne s'avère pas souhaitable de codifier strictement un projet interétablissement (qui est par nature évolutif et peu transposable), il convient cependant de mettre en évidence quelques *critères* et caractéristiques propres, concernant principalement : les objectifs, les contenus et les activités (éléments nécessaires lorsqu'on présente un dossier en vue d'obtenir une aide financière), la méthodologie, l'évaluation.

Autres caractéristiques d'un projet :

— Intégration dans la vie scolaire *large* et *profonde*.
— Intégration des familles (y compris engagement au plan financier, car la gratuité totale n'est pas souhaitable).
— Réalisation de l'activité essentiellement en période scolaire.
— Occasion d'une découverte des réalités locales et régionales.
— Composante « autonomisante » des activités (prise en charge par l'élève lui-même.

5. Appel

Aux autorités nationales :

— Envisager des subventions là où elles n'existent pas encore.
— Sensibiliser par tous les moyens les équipes de direction à la nécessité des partenariats.
— Créer les conditions nécessaires à l'équipement télématique des établissements.

A la Commission des Communautés européennes : réfléchir à des mesures d'encouragement à ce virage multilatéral.

(9)

A la Communauté européenne et au Conseil de l'Europe : intensifier, traduire en actes la convergence qu'on perçoit dans leurs actions.

F. Working group 5
Invisible barriers

Dr F. J. Steele

The original decision to include in the Barcelona Symposium a workshop on "Invisible Barriers" evinced a recognition that there existed obstacles to school exchanges which, for one reason or another, went un-noticed and/or un-addressed, with the result that for many across Europe, the notion of exchanges remained precisely national.

Initial consideration of "Invisible Barriers" issued in the partly contradictory – but wholly understandable – conclusion that this particular topic was both highly important and frustratingly indeterminate. There was early and general agreement as to the reality of various obstacles, unseen and/or unspoken, but little in fanny as to their precise nature, origins, effects or remedies. There was, besides, the difficulty of establishing a generally acceptable analytical approach and, in the case of this theme, this was compounded by the difficulty of all gatherings treating schools in Europe – the discernment of shared concerns in the absence of shared experience, the profound and rooted challenge of comprehending the hopes and fears of those who speak from a mind-set attuned to policies and structures which may, for the most part and in practical terms, be alien to ourselves.

However, though never entirely removed, these barriers to the discussion of "Invisible Barriers" were partly circumvented by canvassing, collating and considering the many and various suggestions of the participants on this vexed and complex issue.

There was considerable agreement that the *attitudinal* origins of some "Invisible Barriers" must be discerned and addressed with candour, vigour and tact by all involved in school exchanges. In the Europe of every day experience, within schools and between schools, there are differences of all kinds – social, economic, racial, cultural, religious – and, as they have the potential to stop exchanges dead in their tracks, these differences must be openly and courageously acknowl-

edged if school exchange is to be a real option for all of Europe's children.

There was general awareness that, in respect of, say, racial differences and possible consequent attitudes, schools might mirror, as much as shape, society. It was recognised, furthermore, that some aspects of the large issues envisaged here would be beyond the capacity of any given school to encompass. It was felt, nevertheless, that each school interested in exchanges should submit itself to an honest and rigourous scrutiny with regard to what it offered and expected in respect of diversity of all kinds and the attitudes emerging there-from.

Most participants held that *socio-economic* factors bulked large in the area of school exchanges and, where unfavourable to involvement, constituted a considerable barrier indeed. Certainly, the hugely enriching experience of the school exchange should not be the prerogative only of those pupils and/or schools of sufficient financial means to engage there-in and specific intervention by States and the Community should facilitate those from socio-economically disadvantaged backgrounds entering upon what is, in essence, their European inheritance.

Perceptively, it was noted that *distinctions between kinds of school* can have a most inhibiting effect on potential exchanges. Across Europe, where schools of different kinds do exist, popular opinion will set these kinds of school in a hierarchy of merit and – often despite the stated policy and best efforts of the relevant educational authorities – will list schools as better or worse with reference not to what these schools do, but to what they are called. In the business of exchanges, the effective outcome will have most deleterious consequences in that, seeing their own prestige at issue, schools often, irrespective of their own fundamental educational identity, will seek to exchange only with that kind of school deemed to be "top of the heap", making it in some cases virtually impossible for schools not so deemed to find adequate opportunity for participation in exchanges.

Much attention was devoted to what might be termed *the structural log jams* which delayed or hindered exchanges. Given that different States have different educational structures, it is not surprising that it was not possible to identify a single or a common *locus* in the various systems with regard to the non-expedition of exchanges. It was agreed, however, that in virtually every system, such *loci* existed, whether at national, regional, local or school level, and it would be wise for all who shared an enthusiasm for school exchanges to identify where in the respective mechanisms of decision a block was likely to occur. It was felt that administrators at all levels might benefit from existing programmes – such as ARION – and, if the school exchange idea was to blossom, it might be useful if not necessary to have in the crucial administrative positions, personnel who had themselves experienced exchange.

There was general agreement that the *lack of a coordinating body* to deal with school exchanges could constitute a huge barrier to the suc-

cess of such endeavours. The present situation within States and/or regions, was for the most part, one of disparate and individual efforts succeeding or failing in more or less splendid isolation. There was all too often no mechanism to facilitate the sharing of experience, the storing of knowledge, the dissemination of best practise. Effective, constantly up-dated handbooks on exchanges were a rarity precisely because no one school could have the experience and expertise to produce and develop such a support and, in too many instances, no agency existed to take up the responsibility. Where such agencies have been established, their autonomy was sometimes questionable and in many cases, their funding was, at best, occasional, these circumstances combining, not to help but to hinder the business of school exchange.

Whilst emphasising the value of a coordinating and facilitating agency, speakers emphasised also the need to de-centralise *decision-making* regarding exchanges so that the school would be in so far as possible, the place of decision and choice in this matter.

Within the school, it was felt that responsibility for exchanges should not fall to some Lone Ranger. There should be a *social policy* on exchanges and management should give full support to the implementation of policy because, in the absence of planning and support, exchanges could never realise their full educational potential.

Fears amongst teachers regarding their own *linguistic inadequacies*, real or imagined, could act as a most hidden but most inhibiting obstacle to exchanges. This would be especially true in respect of teachers who were not themselves linguists whose involvement would be absolutely crucial to the development of exchanges along the lines envisaged at he heart of the Symposium. It was suggested that the different kinds of exchange would require different kinds of linguistic competence, and fluency in a language might not be a necessary pre-requisite for, say, exchanges involving physics teachers, where all concerned had prepared and acquired an appropriate professional vocabulary, mutually comprehensible.

The importance of *teacher exchange* as a necessary pre-condition of successful school exchange was stressed. Indeed, the consensus was that *the* most effective way to address in practical terms this large and problematic area of "Invisible Barriers" would be, precisely, to encourage and empower teachers to become "Europeanised" and have, in support of this endeavour, the unstinting support of the respective educational authorities in respect of the necessary financial, pedagogic and professional concerns.

2
Tables rondes / Round tables

A. Table ronde 1 / Round table 1

Informatique électronique
Electronic communication

Harry Bodewes, Ross Keep, Herr Kösler, Alfons Rissberger, Andy Terry, Martí Vergés, Bertold Weidmann (modérateur / moderator)

I. A brief report on educational telematics and school links

Jordi Vivancos i Martí
Programa d'Informàtica Educativa

1. Introduction: computer telecommunications in education

New information and communication technologies introduce rich and powerful environments to enhance social and intellectual connectivities. Technologies for interacting and learning at a distance are enlarging our definitions of how students learn, where they learn and also who teaches them.

The emergence of Computer Mediated Communication (CMC) activities, such as electronic mail and computer conferencing, are introducing a new set of capabilities that enable students and teachers to enhance their social and intellectual skills.

The use of computer communication systems for educational delivery and interaction is growing rapidly as a field of practice. In this context, a fundamental question for educators and learners is how edu

cational applications of new on-line environments may improve learning.

In this paper we summarize general considerations about electronic communication systems and some examples of educational practices that may configure a new scenarios for school links and student exchanges.

2. Pedagogical issues

Communication is an important aspect of education, but for practical reasons it is not often possible to encourage communication with others outside the classroom.

Computer Mediated Communications (CMC) provides a new channel who expands the communication horizons. E-mail links can be used to establish electronic partnerships between schools. According Weidmann[1], such links should not replace existing arrangements and exchange schemes, but should support and complement them. Pen pals should continue to send hand-written letters to each other. E-mail lends itself to projects involving a group or whole form. Pupils can exchange opinions and information on topics of general interest to all or on a particular theme such as a description of life in a town, village or school.

We must point out two very important features of this medium:

1. It is essentially a medium of written discourse, which nevertheless shares some of the spontaneity and flexibility of spoken conversation.
2. It can be used as a powerful tool for group communication and for cooperative learning.

R. Keep[2] argues that any group activity (and e-mail is essentially that) provides a natural stimulus for conversation. Using e-mail with students provides opportunities to:

— increase motivation and concentration;
— improve editorial and analytical skills;
— foster cooperative work;
— encourage the development of language skills.

---

1. Weidmann, A., Weidmann, B., *Electronic mail: a guide to setting up electronic mail links between schools in Britain and German*, British Council Cologne, Köln, 1989.

2. Keep, R., *Communicating electronically*, MESU, 1988.

In addition to this aspects, participating in international e-mail projects involve the acquisition of foreign language skills. Students immediately see the need of foreign language in a "professional" context. Since international collaboration seems to become more and more important in many aspects of daily and professional life it is very important to give students chances to experience this fact already while still attending school.

Schmid[1] has compiled the following list of educational reasons/benefits for using e-mail that have evolved in the short history of e-mail use in education:

— In all non English speaking countries the mere use of English as the language of communication widely enhances English language teaching.
— Using e-mail widens the students' and teachers' perception of the world.
— Improvement in intercultural understanding is an integral part of e-mail.
— Students realize that there are human beings with very much the same problems as themselves all around the globe.
— E-mail helps us to realize that the world is really just a big global village with schools many thousands of miles away being reached at the touch of a key on the keyboard.
— Students learn about cultural differences and learn to respect them.
— Using telecommunication prepares students for the use of a technology already widely used in the "real" world outside the schools.
— Using computers causes additional motivation for the students, since they think it is fun and a positive change from everyday classroom work.
— Many links are project oriented and based on cross-curricular activities.
— Very often e-mail requires independent work from students and reduces teacher interference.
— E-mail facilities offer teachers and students opportunities for discussion of curricular problems across frontiers and cultural boundaries.
— E-mail can be just one part of an international contact that also includes the exchange of photos, videos, audio cassettes, visits and the production of classroom material in general.
— E-mail contacts will in future no doubt also include ISDN (this will also allow graphics and images transmission) satellite video and audio contacts.
— One of the strongest advantages of using e-mail is that finally stu-

1. Schmid, K. H., *An introduction to telecommunication in education*, Gateway Group, Luxembourg, 1990.

dents have the feeling that they produce material for a real audience and not just for a teacher or for marks.
— It also offers students a chance to revise their possibly biased local concepts by discussing periods of history or present day international affaires and hearing the other side, too.
— Reading e-mail teaches the students to understand, evaluate and interpret information.
— And definitely, e-mail does produce additional material for classroom use as well, materials for reading, discussion, learning, and amusement.

At last, but not the least, we want to stress two more added values of CMC: as a medium for providing richer and more relevant educational experiences to handicapped or disabled children, and as catalyst to induce and motivate participants of a telecommunication project of having a personal meeting, that represents a good opportunity for student's exchange.

3. CMC across the curriculum

There are some different ways of using telecommunications tools for enhancing classroom projects.

First of all, we have to decide at which level we want the communication to take place. Possibilities include institutional, individually at the teacher level, groupwise at the students level and individually at the students level.

We also have to decide how we want the communication to take place: in a formalized way integrated into the curriculum or informally and spontaneously.

We also can differentiate projects according to the underlying principle, namely if the partners will be contacted only to help to find answers to questions arising in different studies locally or if the main objective is to build up a "joint body of knowledge".

Electronic mail and computer conferencing may provide stimulus in all subject areas as well as in interdisciplinary projects. It is an excellent resource for a broad range of investigative work an can be used by all pupils.

R. Keep[1] presents a summary of ideas for e-mail projects:

— Collaborative stories.
— Pen pals.
— Comparative studies (history, geography, environment, climate, eating habits, knowledge and thoughts on the EEC...).

---

1. Keep, R., *Communicating electronically*, MESU, 1988.

— Statistical work.
— Collaborative design.
— Organizing a field trip.
— Administration of sports fixtures and results.
— Joint problem solving.
— Collaborative newspapers and magazines.
— Travel projects, using timetables, currency exchange rates, etc.
— School notice-board.
— Local migration.

These examples show that telecommunications can be implemented with different goals on different levels.

Since telecommunications skills will be a requirement for professional careers in the future we will have to use it in our educational systems anyhow. But we still have the option of designing the projects in such a way that we can make the best use of this new technology not only in a technical sense but also in a more philosophical sense of extending the personal tool-kit of our students with regard to their skills dealing with information access, retrieval, processing and communication. That means curriculum lead projects, not technology lead.

For more documented case-studies about how electronic communications can enhance cross-curricular work see: Feinstein, B., Kurshan, B., *Proceedings of the international symposium on telecommunications in education: learners and the global village*, ISTE, Oregon, 1989; *Linking for learning, A new course for education*, U.S. Congress, Office of Technology Assessment (OTA-SET-430), Washington, DC, 1989; *Rapport du colloque : La télématique, une chance pour l'éducation et la communication interculturelles*, CEE, ministère de l'Education nationale, Luxembourg, 1990.

4. E-mail functionalities

Unlike traditional methods of communication, e-mail operate electronically. Instead of messages being written on paper they are composed on a computer and sent via the telephone (or data) network, to which the sender's computer is linked by means of a modem. With the aid of communications software, a connection is established with a second computer. It takes only a matter of seconds to exchange messages in the form of electronic signals between the two computers. The computer displays in-coming signals as text on the screen and this can be saved on disk and/or printed out.

Following R. Keep[1], e-mail provides the user with the additional facility to:

1. Keep, R., *Communicating electronically*, MESU, 1988.

— send messages or text to a number of recipients simultaneously;
— store incoming mail in the central computer until the recipient is ready to read it;
— send mail knowing that it is ready for collection by the recipient instantaneously;
— send mail, and "hold" it in the central computer until a specified delivery time;
— receive an automatic acknowledgement that a message has been read;
— allow the preparation and editing of messages in advance;
— save messages and information on a disc, edit using a word processor and print copies for dissemination and discussion;
— display messages on screen allowing group participation in interpretation;
— provide pupils with a first-hand experience of a facet of IT which is being used increasingly in the outside world.

5. Equipment requirements

In order to link a user to the central computer of an e-mail system, the following equipment is required (extracted from Weidmann[1]):

— A personal computer which is capable of transmitting and receiving data (preferably with a disk drive or hard disk and printer).
— A modem: a modem (MOdulator/DEmodulator) converts the outgoing digital computer signals into a form which enables them to be sent via the telephone network an, vice versa, translates the incoming analogue signals back into digital. By plugging into a telephone socket, a modem directly links a computer to the telephone network. Depending on the make and model, the user has a choice of speeds (baud rates) at which messages can be transmitted and received.
— Access to a telephone or telephone point.
— Subscription to an e-mail system (a mailbox and password).
— Communications software for data transmissions – this is often supplied to a new subscriber, but may have to be bought separately.

In addition to these items, to access many national systems or networks, the school will also need a subscription.

1. Weidmann, A., Weidmann, B., *Electronic mail: a guide to setting up electronic mail links between schools in Britain and German*, British Council Cologne, Köln, 1989.

6. Trends and perspectives

Relevant findings and trends extracted from the OTA report[1]:

— *Computer Mediated Communications is an expanding field.* The number of projects and schools involved is growing. Student enrolment in distance education courses is also increasing.
— *Computer Mediated Communications is changing educational, cultural and national boundaries (boundaries traditionally defined by location and by institution).* In the pooling of students and teachers CMC reconfigure the classroom, the notion of "virtual classroom" is emerging.
— *The base of telecommunications infrastructure is wide and expanding,* giving schools an opportunity to utilize existing local resources and forge innovative partnerships. In the future, more powerful computers, an improved public telephone network, and a wider array of peripherals promise to bring even more capabilities and features to computer users and learners alike.
— *Teachers must be trained and involved in the implementation planning if they are to use Computer Mediated Communications effectively.*

7. Glossary

Bulletin Board Service (BBS)	A computer service that allows remote users to access a central host computer to read and post electronic messages.
CMC	Computer Mediated Communications. In the context of this rapport, it refers to the educational uses of e-mail and computer conferencing.
Communication lines	Telephone lines dedicated to electronic communication.
Communication software	Software that allows the user of a PC or mainframe to use communication lines for telecommunication.

1. *Linking for learning, A new course for education,* U.S. Congress, Office of Technology Assessment (OTA-SET-430), Washington, DC, 1989.

Computer conferencing Functionality of some telecommunication systems, that allow dispersed users to discuss on specific topic. Participants do not have to be on-line simultaneously, so a discussion can be built up over the time.

Database Collection of information stored on a computer for the purpose of data retrieval.

DIALCOM Electronic network system widely used for telecommunication in education.

EARN Stands for European Academic Research Network.

E-mail Literally: electronic mail, term is also used to describe educational activities connected with e-mail.

Gateway Link between-host computers or networks.

ISDN Integrated Systems Digital Network. Recent development in telecommunications combines several services via on line.

Mail box "Pigeon Hole" in a computer, in which information can be stored.

Mainframe Big computer.

Modem Technical device that translates the computer's numerical output into sound that is then transmitted to another modem which re-translates sounds into digital values, through the communication lines.

NUA Network user address.

NUI Network user identification.

Password Word/code you have to know in order to enter communication lines or computer system.

PC Personal computer.

Teleconferencing A general term for any conferencing system using telecommunications links to connect remote sites. There are many types of teleconferencing including: videoconferencing, computer conferencing and audioconferencing.

X.25 Dedicated international telecommunication lines.

Appendix

Networks and projects collected from: *Rapport du colloque : La télématique, une chance pour l'éducation et la communication interculturelles*, CEE, ministère de l'Education nationale, Luxembourg, 1990.

II. The educational telematic network of Catalonia (XTEC)

Martí Vergés i Trias, Jordi Castells i Prims,
Jordi Vivancos i Martí, Núria Ribera i Górriz
Programa d'Informàtica Educativa (*)

1. Introduction

The Educational Telematic Network of Catalonia (XTEC: Xarca Telemàtica Educativa de Catalunya) is an institutional project promoted by the Programa d'Informàtica Educativa of the Department of Education of the Generalitat de Catalunya (the autonomous government, which has jurisdiction over education). At this moment more than 500 teaching institutions, between them all public secondary schools, are taking part in the project, but in the future the 6 000 teaching institutions of all kinds existing in Catalonia may gradually join in.

(*) Avgda Francesc Cambó 21, 4rt, 08003 Barcelona. Tel. 34-3-3100212, fax 34-3-3100866. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

2. Presentation: the XTEC as a support tool for a "virtual village"

Similarly, as with commuting, the introduction to the use of telematics in the educational system offers a variety of possibilities, given that we're dealing with a powerful and versatile technology.

In this sense, as I am presenting the XTEC project, I propose to consider it as an instrument that helps the educational system to view itself as a "virtual village". A virtual village is a collective that is not geographically situated within the boundaries of a concrete space, but one that is integrated by all those who share common goals and daily tasks. In this field, telematics helps to reduce distances and easily conceptualises the community dimension of an environment, which in the case of the XTEC is the Catalan educational system.

The XTEC users may consider themselves inhabitants of this virtual village where they undertake various activities. In order for these activities to take place, there must be, indeed, computer programs that can provide support for them, but the concept of the service must be wide so that we can all benefit from the advantages offered by this technology.

Next we are going to present the services – functional characteristics – initially available in the XTEC. With the user's ideas and suggestions new services will be developed in the network and this will allow the number of possible activities carried out under telematic support in this virtual village to increase in number and variety.

3. Functional characteristics of the XTEC

The available services at this moment (March 1990) are the following: Electronic Mail, Questions and Answers, News Bulletins, File Transmission, Teledebate and Access to Databases. These services – which are described in the following paragraphs – do not constitute the limits of the XTEC possibilities, but just the beginning.

Electronic Mail is equivalent the postal service of the virtual village. As such, it guarantees confidentiality of access to the information thanks to the use of passwords which are equivalent to the keys that open the real post office boxes. The sending of telematic messages presents the advantages of the virtual instantaneity in the sending of messages and the possibility of sending the same message to several receivers through clustering mechanisms. In the XTEC, the sending of messages seeks to constitute a vehicle of communication among the members of the educational system, especially among those who share common goals (work groups, interest circles, etc.). To have access to the sending of messages, it is necessary to have a personalized code that can guarantee privacy of access to the messages.

Questions and Answers is a service that is situated in the terrain of common use in the virtual village. It can be considered as the simula-

tion of a notice board on which the inhabitants of the village place their requirements ("Questions") or proposals for solution ("Answers") to the same. Both the questions and the answers are for public consultation, since it has been considered that access to them may be of a wider interest than the strictly individual.

The *Electronic News Bulletins* is an informative ("newspaper" or "magazine") of the virtual village. Any group of inhabitants may become suppliers of information of communitary interest, in an structured way. Initially XTEC offered a news bulletin about the activities of PIE, but gradually new information services about other educational areas are being added. In XTEC the electronic news bulletin can be read by entering the different sections through menus or keyboards. There is also the possibility of selecting by the use of keys and telematically loading the pages one is interested in into a local microcomputer in order to later facilitate their calm reading without excessive telephonic costs.

The *File Transmission* can be seen as a depot or store where one can leave the packets ("files") for other inhabitants, using mailboxes that are available for this purpose. The proliferation of the use of microcomputers in education – 3 500 of them have been distributed in the last three years to the Catalan public secondary schools, and a plan for equipping primary and vocational schools has just begun – means that nowadays plenty of valuable materials – notes, databases, programmes, electronic sheets, drawings... – are available on magnetic media, constituting files. By means of this service these materials may acquire a more communitary dimension since they can be easily distributed and shared.

The *Teledebate* is also part of a common terrain of the virtual village. In this case a hypothetical "agora" in which a debate or discussion takes place. All the contributions are recorded and made available in an organized way for access or future reference. It is also possible to obtain a written version that constitutes the "proceedings" or results of the debate. In this moment XTEC has about twenty open debates on different subjects, of both scientific and literary nature. A few of these debates are international, with the participation of students from different countries (mainly France, Luxembourg and the United States).

Access to the Databases may be compared to the present services of communitary information of the villages and communities (libraries, archives, registers, etc.). By means of this service the inhabitants of the virtual village may have access to information that in many cases will help them perform their tasks in the village more easily and with greater scope. Under this philosophy, PIE has designed, and promoted the collective building and use of the Database of educational resources SINERA (System of Educational Information of Resources for Learning) that will provide teachers with information about available resources (books, videos, etc.) to help in attaining concrete goals (for instance, to promote the knowledge of the physical geography of

La Garrotxa). Other available databases are FORMACIO (which provides information about educational activities organized by the Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya), MILANYS (Catalan history data base collectively constructed by students) and JOCANG (information about educational games for the learning of the English language).

As it has been previously said, the services described constitute only a sample of the possibilities that a telematic network offers when it is made available to the educational system. In fact the emphasis has been put on being able to have initially some underlying basic services available that may assist the daily general functioning of the village. In this field new possibilities will have to be added and the present ones improved. We can mention as examples the help in registering for activities that take place in the village (courses, etc.), or the carrying out of surveys that help to find out the opinion of the inhabitants about different aspects of the village itself. But the XTEC can be more than this, it can provide the territory of support for the common activities in which the inhabitants of the village participate: team projects, games, lectures and telematic tutorship, constitute some examples of the new services that might develop. To imagine a new service it is only necessary to think of a possible, reasonable activity or situation in the globality of the educational system and that takes place through the telematic medium. The keys to this reasonability hang on its cost, both absolute, and comparative with respect to other possibilities of media, and in its pedagogical appropriateness, given that this is the "raison d'être" of the educational system.

4. Structure of the XTEC
Protocols of access

The xtec is made up a *central commuter, called the server*, some *terminal computers* and a *transport network*.

The *central computer*, server of the XTEC network, is located at the headquarters of the PIE and is a DPS8/49 model. The programs which support the services of XTEC reside in this computer, and dialogue with programs residing in the terminal computers.

The *terminal computers* are microcomputers of the kind PC compatible, with operating system MS-DOS and a recommended configuration of a minimum of 640 Kb of central memory, hard-disc, colour graphic screen and an internal modem. The modem must support the V22 (full duplex 1200 baud) and V23 (videotext, 1200/75 baud) standards, since both protocols are used in the XTEC.

The different services of the XTEC take be accessed under two different *protocols* or communication modes. One of them is the *videotext* and the other *full duplex*. The *videotex* transmission has as special advantages the existence of international standards of encoding that

tend to optimize the transmission of information, and of specially favourable rating by the State telephonic company, which make the videotext a sociological option for telematic communication. The *full duplex* transmission has as its main advantages, its grater technical power and its suitability for the bidirectional transmission of great amounts of information.

The *transport network* that is used at present in the XTEC service is both the *normal voice telephonic network*, the same one that is used for normal telephones and the specialized data support packed switching network IBERPAC, which offers more security and, very often, lesser costs; which is connected through international links to the rest of the world electronic networks.

5. Practical experience
Present educational activities and perspective of evolution

XTEC has been the host of both everyday work and singular educational experiences.

Everyday work consists in the use of the different services in order to take profit from their respective functionalities, e.g. to achieve daily communication between teachers of different schools or to make consultations in the news magazine or in the databases. Singular educational experiences are specific activities, subject to special planification, that pursue the achievement of specified educational objectives. We are going to describe some of these.

The "Joc del Mil•lenari" was an open context for a collective construction by students of a Documental Database related with the celebration of the 1 000 years of Catalonia ("Mil•lenari"). More than 1 000 pupils together with their teachers took part in this activity, which lasted several months, and collectively constructed a Database on facts about the history of Catalonia, with 3 000 items on it, which is now available for on-line consultation. This activity is an example of a collective project, inserted in the framework of a game.

Debates are activities where the participants interchange ideas or information. Activities of this kind have been organized in several areas: language (both in the Catalan and Spanish languages), where pupils discussed different aspects of a literary work, with the participation of the author or of a literature specialist; electronic technology (an area where the speed of evolution imposes contact and interchange of information between teachers); ecology and other subjects (specially as reinforcement of other pre-existing educational activities).

Specific experiences have been promoted in rural areas, where the work takes different aspects (debate, common work, electronic mail, etc.) under the common objective of promoting the community dimension of these small schools. In some places radio technology has been used to complement the telephone network.

Literature, history and fantasy are the basis for the collective creation of a story, which is done in projects like "Comarques" (promoted bye "Centre Projecte"). Participants are supposed to play the role of a traveller along space (different "comarques" of Catalonia) as well as time (different periods of history following a pattern which offers many possibilities of variation and creativity).

Two activities have been promoted during academic course 1990-1991 which have an international scenery. In one of them eight Catalan schools work in team with American counterparts. Correspondence is mainly done through pairs of schools under agreed work topics. In the second one, a french sever (Sésame) is the centre of a more open correspondence between schools from many countries, mainly from France. From the Catalan point of view, the participation of a set of schools – using XTEC as correspondence node – has been promoted and fostered in order to get experience in a field that will no doubt explode in importance in the next future.

Telecommunications are also useful as direct help in teaching. An experience is being done in the field of teacher formation during academic course 1990-1991: 4 courses are being imparted, with 30 pupils in each of them; 2 of them have as subject the use of electronic sheets, the other 2 deal with documental databases. The students, which have a few regular meetings with the teacher of the course during the 4 month duration of the course, follow self study patterns, using specifically prepared materials; maintain correspondence with the teacher and send him/her suggested work via electronic mail and participate in a debate in order to interchange ideas about the topic and study and compensate the loneliness effect associated to self study.

The active implication of the users in XTEC is essential for the success of the project: educational institutions are being invited to provide information for the news bulletin or the Documental Database, or to organize open discussions or forums. But this idea is not easy to implement: technical tools have to be easy to use and ergonomic, quality control has to be high and familiarisation of the users – even those with high educational experience – is hard to achieve. But the fact that the way is long does not mean that it is impossible to cover it. Step by step, the work is being done and new milestones will be the reward.

6. Conclusions

This paper cannot be finished without an optimistic appraisal of the future of the telematic services in education. Telematics is a technology that will experience a very strong boom in the next few years as regards its insertion into a great number of social sectors, among which education stands out. The concept of a virtual village, supported, as we have seen, by telematics, is specially useful and attractive in a system

like education one of whose goals is to help us to be more united and communicative.

III. Reports on several project ideas which are "not off the shelf" but can be adapted and developed

Ross Keep
Independent consultant
Former national coordinator of NCET/CAMPUS 2000 collaborative project

1. *Writer - School Link*

   Duration: 2 years.
   Year 1:
   Outcome: mix of fact and fantasy.
   Scenario: expedition teams to exotic places.
   Research: history, geography, cultural.
   Activity: imaginative writing – report writing.
   Year 2:
   Different writer.
   Activity: to encourage students to edit and redraft writing.
   (Arabian Nights.)

2. *Live Adventuring*

   Like computer adventures but unknown endings.
   Older pupils writing for younger ones.

3. *River Pollution*

   Computer only small part of project.
   Design nets – map reading.
   Children to take samples, examining creatures.
   Database.
   Sent to others.
   Hypothesize and extrapolate.

4. *History*

Working with US.
Teachers worked together – fitting into both curriculums.
American Civil War.
Compared perspectives.

5. *Chatback*

For students with speech problems – physical handicap.
Obvious advantages – invisibility, no time pressure, join main stream projects.
Experience something new.

6. *NED*

Useful pack of materials.
Through various activities students collect information.
Extension: sharing world-wide to provide/collect lots more data.

7. *Flag Fen*

Bronze Age – archeological excavation.
Preparation and follow up.
Keep in touch – new findings.

8. *Phoenix*

Conference.
Scenarios.
Example topics.

IV. A system provider's view

Andy Terry
British Telecom

E-mail, databases and electronic systems are developed for commerce. In order to provide a service to education British Telecom

works with educationalists and the government. The service is called CAMPUS 2000.

Because many countries share the same system you can exchange mail with schools in those countries, e.g. Sweden, Holland, Germany, Spain, Eire, France.

The campus system allows e-mail, file transfer, fax, conferencing, telex and databases. You can also connect with other services, e.g. Edutel in France.

In the future, X 400 protocols will allow different[1] systems to exchange mail. Also distributed processing systems will arrive, where the user interface will reside on the PC and the user will have minimal *actual* contact with the host system.

B. Table ronde 2 / Round table 2

Expériences actuelles et projets de travail pour les échanges de classes européennes
Current experiences and working projects for exchanges of European classes

Josefina Cambra, Maria da Graça Nogueira, Annie Jorand, Mireia Montané (modératrice / moderator), Georges Richelle, Joana Vidal

I. Introduction

Immaculada Bordas, Frederic Company, Antoni Gelonch, Mireia Montané

L'objectif de cette table ronde est d'analyser des expériences concrètes d'échanges pour en souligner les avantages éducatifs, culturels, sociaux, linguistiques, dans une perspective européenne ; il est aussi d'élucider les problèmes.

Il s'agit également d'expliquer la nature de ces échanges, la nature des liens entre les institutions faisant partie d'un réseau : le type de projet, le produit final ; d'envisager le futur ainsi que de cerner les difficultés organisationnelles et financières liées à la mobilité des élèves et

1. Currently incompatible.

des professeurs. Il faudra en tirer les conclusions généralisables à d'autres expériences futures.

Les expériences et les projets ont été les suivants :

Josephina Cambra. — Analyse de la diversité des situations vécues dans une école avec des élèves d'origines culturelles différentes. Le dépassement des barrières invisibles. Le témoignage du Lycée français de Barcelone.

Maria da Graça Nogueira. — Les « clubs européens » au Portugal en tant que plate-forme pour la mobilité des élèves. La dimension européenne vécue à l'école primaire.

Joana Vidal. — Une expérience télématique européenne à l'école secondaire sur les sujets d'actualité susceptibles de motiver les jeunes, à partir de différentes techniques de communication, des débats, des enquêtes, des journaux, de la fiction littéraire collective, etc. Une autre expérience sur la communication des cultures à d'autres cultures en recréant de nouveaux mythes littéraires. Une expérience à laquelle participent dix-sept pays européens.

Georges Richelle. — Un projet multilatéral de « classe de patrimoine » à quatre : un lycée de Bruxelles, un de Barcelone, un de Glasgow et un de Vienne, à propos de l'Art nouveau (Modern Style, Jugendstil, modernisme).

Modératrice : Mireia Montané.

II. Compte rendu de Mireia Montané

A partir de l'analyse des expériences concrètes d'échanges qui ont été présentées par les participants à la table ronde n° 2, on a pu se rendre compte de l'énorme diversité d'activités que l'on peut déjà concevoir et réaliser dans le domaine des échanges.

M. Michael Hart a présenté une série d'initiatives de rencontres qui se réalisent hors des classes, qui sont mises en place par divers organismes et institutions et dont les objectifs ont la caractéristique commune d'être multinationaux, multilingues, internationaux quant aux thèmes traités, et qui exigent tous une longue et profonde préparation préalable.

Toutes ces initiatives ont des « sponsors » privés et bénéficient de l'appui public des organismes communautaires.

La plupart de ces expériences sont fondées sur des jeux de simulation, par exemple la simulation du fonctionnement du Parlement de leur pays ou du Parlement européen.

A ce sujet, on peut avoir une vision plus approfondie et plus complète à travers le travail présenté par **M^me^ Josephina Cambra** sur le Parlement européen des jeunes.

En ce qui concerne cette expérience, M^me^ Cambra a souligné les aspects positifs suivants :

— Le temps de préparation.
— Les activités sportives destinées à rompre la glace.
— Les séances d'argumentation.
— La rédaction des solutions finales qui sont ensuite soumises au vote de l'Assemblée générale.

Les participants acquièrent ainsi une grande connaissance du fonctionnement des institutions démocratiques européennes, une réflexion profonde sur la citoyenneté européenne et la possibilité de travailler ensemble d'une façon très proche de celle du travail quotidien, malgré les différences culturelles et les barrières linguistiques.

Les problèmes qui apparaissent sont la nécessité de vraiment maîtriser la langue étrangère pour pouvoir défendre ses idées et convaincre les autres de leur bien-fondé. Pour y arriver, il est presque nécessaire de le faire dans sa propre langue et, par conséquent, les élèves qui ont comme langue maternelle l'anglais, le français ou l'allemand sont toujours avantagés.

On a constaté que lors de la réalisation du projet, tout s'est passé selon des structures de travail « nord et centre-européennes » ; il serait bon de faire la même chose selon des structures et une optique méditerranéennes ou du moins d'en parler afin d'essayer de trouver de nouvelles structures plus satisfaisantes pour tous. C'est pourquoi il a été proposé – et accepté – de réaliser le prochain Parlement européen de la jeunesse de novembre 1991 à Barcelone.

Les barrières visibles et invisibles qui sont toujours présentes dans les rencontres multiculturelles ont été abordées par **M^me^ Annie Jorand.**

Chacun de nous hérite d'un ensemble de repères mentaux, d'habitudes et de références qui nous distinguent. L'un des premiers problèmes est la langue.

Pour des établissements tels que le Lycée français dans un autre pays, peuplé d'élèves venant de milieux et de cultures très différents, les habitudes et les rythmes scolaires ainsi que les processus d'orientation des différents systèmes scolaires désarçonnent.

Et finalement, la formation pédagogique des enseignants et les choix spécifiques des parents pour cet établissement sont autant de

handicaps que les élèves doivent surmonter. Mais malgré cela, on assiste très tôt à une coexistence naturelle.

Comment parvient-on à ce « melting-pot » scolaire et socioculturel ? Par des accords entre les enseignants sur un curriculum unique aboutissant à un statut égal des langues, des enseignants et des enseignements.

A cela, il faut ajouter des échanges de correspondance, des relations épistolaires ; en plus des échanges classe-classe, il faut également noter deux types d'échanges particulièrement positifs : la participation au festival FACE au Canada en 1989 et les échanges de deux fois six semaines au cours du curriculum scolaire avec des partenaires de plusieurs villes de France.

Quels que soient la durée, l'âge, les lieux et les formules choisies, il semble que ce soit dans la construction d'un projet ou d'un produit commun que l'échange est positif. Ce projet devrait permettre de dépasser les barrières, dont la langue, et de se retrouver sur des valeurs que recherche l'idéalisme de l'adolescent.

Former les adultes de demain, c'est les former européens. Ceci implique une volonté, beaucoup de temps, des moyens financiers..., mais l'Européen de demain est à ce prix !

Le Portugal a organisé le programme « Dimension européenne dans l'éducation » en tenant compte des décisions du Conseil des ministres de l'Education réunis au sein du Conseil, telles que formulées dans la résolution du 24 mai 1988.

Les objectifs du programme portugais touchent à la formation des enseignants, l'élaboration de matériel didactique et la réalisation d'activités diverses englobant les élèves, les professeurs et le milieu éducatif. Ils ont été facilement atteints grâce à la création des « clubs européens », dont **M^me^ da Graça Nogueira** explique le fonctionnement.

Les « clubs européens » visent à mettre en valeur la dimension européenne dans l'éducation, à transmettre à l'enfant le sens de la coopération internationale, à promouvoir une prise de conscience du rapprochement des peuples et des Etats dans une perspective universaliste.

L'enfant, sans perdre son identité nationale, devra se transformer, se sentir européen et prendre conscience du besoin de résoudre les difficultés qui peuvent surgir non seulement au niveau national, mais aussi au niveau européen. Les thèmes les plus fréquemment développés dans ces clubs sont la Communauté européenne, les autres organisations européennes, et les aspects les plus importants de chaque Etat.

Ceci oblige les élèves à faire un travail de documentation, de recherche, d'analyse de comparaison, d'observation et de synthèse. Les moyens utilisés ont été le théâtre, les fiches de travail, les jeux et les échanges.

Au niveau des échanges, les objectifs sont la langue, la culture, les traditions, la vie quotidienne en famille, le tourisme et le mode de vie. Les échanges se sont faits à Hathersage (Grande-Bretagne) et à Ligugé (France).

Eléments à remarquer : la notion de frontière. Les élèves ont découvert avec surprise que la frontière n'est pas palpable ; l'épanouissement des jeunes participants dès que la peur du départ a été vaincue, le désir intense de recommencer tant l'expérience a semblé positive à ces jeunes enfants.

Il en découle que c'est dès l'école primaire que la prise de conscience et la formation des futurs citoyens de l'Europe doit commencer. C'est là que l'on va former les hommes de demain en leur transmettant le goût de la découverte et de la résolution des problèmes de niveau européen.

D'autres échanges mettant l'accent sur le multiculturel sont ceux réalisés par **M^me^ Joana Vidal.**

Une première expérience est la rencontre et les échanges artistiques des jeunes Européens dans le cadre du projet « Entrez dans la légende », conçu et réalisé par le GES (Groupe d'encouragement au spectacle) et lancé par la mairie de Paris.

C'est un projet en deux phases d'une durée de deux années chacune : une première phase d'écriture pour constituer un corpus et une deuxième phase de réalisation (pièces de théâtre, vidéo ou exposition).

L'objectif est de développer et d'intensifier les échanges culturels et artistiques entre jeunes Européens. Soixante-seize classes de seize pays différents ont participé à cette première phase du projet – 12 CEE, Suède, Norvège, Pologne, URSS –, cent vingt enseignants et deux mille élèves. Les outils de réalisation sont les pratiques artistiques en milieu scolaire et le thème « Contes, mythes et légendes d'Europe ».

Chaque classe a travaillé au cours de l'année scolaire à l'écriture d'un texte dans sa langue maternelle, qui a ensuite été traduit, sous la direction d'un écrivain. Un comité international de lecture lit les textes et ceux qui sont retenus sont édités dans une collection bilingue.

Au mois de mai, une rencontre a lieu à Paris entre tous les participants (élèves, artistes et professeurs) afin de présenter, échanger et enrichir leurs connaissances.

Points positifs à remarquer dans cette expérience :

— L'enthousiasme des élèves à la découverte des mythes et des légendes de leur propre pays et de leur propre culture ; ceci suppose un travail de documentation et de recherche interdisciplinaire et transdisciplinaire (littérature, histoire, etc.).
— L'approche de l'écriture et le plaisir d'écrire.
— La lecture documentaire et surtout *lire pour écrire*.
— L'appropriation des mythes propres à leur culture et le besoin de la transmission aux autres (à leur entourage immédiat et à leurs camarades étrangers) et, par ce biais, la curiosité de connaître ceux des autres, de les comparer et d'en chercher les éléments communs. Ceci a permis aux élèves de comprendre que d'une extrémité à l'autre de l'Europe, nous avons toujours quelque chose de commun.

La rencontre à Paris a également été très enrichissante, d'abord pour l'utilisation d'une langue commune à tous, en l'occurrence le français, ensuite pour la variété de connaissances établies.

Une deuxième expérience est la télématique. Les échanges télématiques réguliers ont abouti à des recherches et des échanges d'informations sur le fonctionnement des centres respectifs, les systèmes éducatifs, les fêtes et traditions des différents pays, etc.

Ces échanges qui se voulaient à chaque fois plus complets ont éclaté en une série de supports complémentaires tels que le fax, les affiches ou les vidéocassettes, pour en arriver aux échanges personnels entre Avignon et Barcelone.

Il faut remarquer que ce sont les élèves, à travers les différents moyens de communication, qui préparent la visite de leurs camarades étrangers.

Tout cet éclatement d'idées peut être le point de départ de nouvelles idées, de nouveaux projets, de nouveaux réseaux d'établissements des premier et second degrés.

C'est ainsi que **M. Georges Richelle** a présenté en dernier lieu un projet qui se réalisera l'année prochaine entre quatre lycées de quatre villes d'Europe (Bruxelles, Barcelone, Glasgow, Vienne) sur l'Art nouveau. C'est une entre mille autres possibilités qui peuvent se réaliser grâce aux apports des participants à ce colloque.

III. Un exemple de simulation : le Parlement européen des jeunes

Josefina Cambra

Au début du mois de janvier 1988, j'ai reçu une invitation à participer à la constitution d'une initiative que je trouvais particulièrement intéressante : le Parlement européen des jeunes. Contenu de cette initiative : chaque année, des groupes de jeunes entre 16 et 18 ans, des douze Etats membres de la Communauté européenne, se réunissent une se-

maine afin de travailler en « commissions » sur des questions politiques, culturelles et sociales d'intérêt commun, en utilisant les procédures et modalités de travail du « vrai » Parlement européen.

La possibilité de former une délégation avec des jeunes d'une seule école ne me semblait pas la meilleure façon d'exprimer la diversité d'un pays, et le groupe fut finalement constitué à partir d'élèves de différents centres éducatifs publics (« instituts ») et privés, avec la coordination et le soutien du Col. legi Oficial de Doctors i Llicenciats.

La première session parlementaire a eu lieu à Fontainebleau, en mars 1988. En mars 1989, notre délégation représentait à nouveau l'Espagne à Fontainebleau et finalement nous nous en félicitons. En novembre 1991, Barcelone organisera une session du Parlement européen des jeunes (PEJ) à Barcelone.

Le PEJ, présidé par M^me^ Bettina Carr-Allinson, est une association apolitique et sans but lucratif ; elle est destinée aux élèves des derniers réseaux du cycle supérieur des écoles secondaires des douze Etats membres de la Communauté européenne. Les objectifs sont de faire participer les jeunes, dès la période scolaire, à la vie politique européenne, de développer le sentiment d'appartenir à un grand espace européen, culturel et humain, en leur donnant l'opportunité de discuter ensemble de sujets d'intérêt commun.

Chaque Etat membre est représenté au PEJ par une délégation de treize élèves accompagnés par un professeur. Cent cinquante-six étudiants forment donc l'Assemblée parlementaire. Chaque élève doit avoir préparé et élaboré, quelques mois avant la session, son opinion (sous forme de résolution) sur un des douze sujets (droits de l'homme, relations économiques, santé, résolutions politiques, éducation et culture, etc.) qui seront traités en commission, et devra être prêt à défendre son point de vue.

Un élève de chaque délégation est chargé de faire quotidiennement rapport au *Journal du PEJ* de toutes les activités et points d'intérêt des discussions. Chaque délégation choisit parmi ses membres un musicien qui se joindra à l'Orchestre européen qui présentera à tous les délégués et coordinateurs un concert au cours de la semaine de session du Parlement.

Le programme du PEJ est centré sur deux axes :

1. *Trente-six heures de préparation au travail de groupe* grâce à des activités sportives, des exercices de communication et la résolution en commun de problèmes, afin de « rompre la glace » entre les participants. Cette première phase est essentielle au bon fonctionnement du travail en commissions.
2. *Les sessions parlementaires*. Celles-ci se réalisent selon les règles et procédures du Parlement européen. Les participants réunis en commissions discutent les différents points de leurs résolutions et rédigent un texte définitif qui reprend les meilleures idées ; ces résolutions finales sont soumises au vote en assemblée générale. Celles

qui sont définitivement adoptées sont présentées aux parlementaires européens à Bruxelles.

Mis à part le bénéfice personnel pour chaque participant en tant qu'échange culturel et social, cette simulation qu'est le PEJ permet une connaissance réelle du fonctionnement des institutions démocratiques en Europe. Nous parlons trop des problèmes européens d'intérêt commun et une réflexion approfondie sur la question de la citoyenneté européenne est nécessaire.

Ces jeunes étudiants ont la possibilité de travailler ensemble en dépit des différences culturelles et des barrières linguistiques en créant un véritable esprit d'équipe intégrant le respect et la communication.

L'expérience est extrêmement utile aussi bien pour les élèves que pour les professeurs. Il s'agit d'un échange différent : les participants se trouvent tête à tête, défendent leurs objectifs, sont obligés de se respecter, d'improviser et de travailler dans une ambiance très proche de celle du travail quotidien.

Plusieurs problèmes surgissent : la nécessité de recevoir une éducation polyglotte dès le premier âge, les différences entre l'Europe du Sud et celle du Nord, etc. Mais ce n'est qu'avec des expériences comme celle du PEJ que nous introduirons peu à peu la conscience d'une citoyenneté européenne. Ce sera le grand défi des prochaines années.

IV. Les lycées français à l'étranger, lieux d'échanges entre diverses langues et diverses cultures

Annie Jorand

Les lycéens français à l'étranger sont des lieux de coexistence et d'échanges entre langues, certes, mais également entre diverses cultures.

Comment se présente cette coexistence ?

1. Les barrières, apparentes ou non, à l'échange des cultures

Chacun de nous hérite d'un ensemble de repères mentaux, d'habitudes et de références qui nous distinguent et dont nous vivons.

Au lycée français à l'étranger émerge d'abord le problème de la langue :

— La langue de l'autre surprend et désarçonne l'enfant qui arrive dans un lycée français à tel point que la coexistence dans un premier temps est complètement artificielle.
— Les habitudes du milieu scolaire et les rythmes scolaires désarçonnent également.
— Que dire du processus d'orientation qui fait se confronter très tôt les deux systèmes, scolaire et universitaire ? Et que dire de l'inconfort pour un étudiant de bon niveau de choisir *contre* ses enseignants français et *contre* le système dans lequel il réussit une orientation qu'il sent moins noble... pour entrer dans sa propre université ? C'est le dilemme entre la tête... et le cœur !
— La formation pédagogique des enseignants, car chacun lit les textes et les orientations d'un programme commun avec les lunettes de son propre vécu universitaire.
— Tous les parents ont une vision bénéfique du lycée français : institution publique, égalitaire pour tous les Français, moule commun qui permet une scolarité à peu près régulière pour les étrangers tiers, institution privée avec une connotation quelque peu élitiste pour les habitants du pays d'accueil.
— Dans le cas d'élèves binationaux, les problèmes de relations entre les couples augmentent le handicap avec le rejet de l'une ou l'autre culture.

C'est donc une somme de handicaps relativement importants que doit surmonter un élève de lycée français à l'étranger. Et pourtant, très tôt, on assiste à une coexistence tout à fait naturelle.

2. Comment se crée peu à peu un « melting-pot » scolaire et socioculturel

Les exigences des enseignants sont uniques :

— Il y a unicité du système qui fait que, une fois choisi, il faut y adhérer en bloc – et là, on n'a plus que le choix de s'adapter... ou de s'en aller.
— La volonté commune, pour ne pas dire l'ambition commune des parents !
— Le lycée prépare, non sans problème, aux deux évaluations.
— Un statut égal des langues, des enseignants et des enseignements.
— Les enseignants ont le même statut.
— Les enseignants sont valorisés de la même manière.
— Le lycée français tente de coordonner les enseignements dits « de civilisation ».

— Des activités scolaires moins dogmatiques se déroulent en toute langue : le théâtre, le concours littéraire de la Sant Jordi et, bien sûr, la célébration des fêtes.

Former les adultes de demain, c'est... les former européens.

3. Les échanges hors des lycées français à l'étranger

Echanges traditionnels :

— Correspondance.
— Relations épistolaires + semaine avec les correspondants.
— Classe-classe.

Mais deux sortes d'échanges sont particulièrement positives :

1. La participation au Festival FACE au Canada en 1989.
2. Les échanges de deux fois six semaines avec des élèves de Lyon.

En conclusion, quels que soient la durée, les âges, les lieux, les formules choisies, que ce soit en continu dans un lycée ou plus ponctuel par une rencontre préparée, il semble que c'est dans la construction d'un projet (ou produit) commun que l'échange est positif. Les jeunes refusent l'artificiel. Les mettre artificiellement face à un groupe étranger les met mal à l'aise. Mais leur permettre de construire un programme scolaire (lycée français), un festival (FACE), une intervention dans le tiers-monde, une exposition, etc., *leur fait dépasser les barrières, dont la langue, et se retrouver sur des valeurs dont est riche l'idéalisme de l'adolescent. Cela implique une volonté, beaucoup de temps, des moyens financiers. Mais l'Européen de demain est à ce prix.*

V. Les « clubs européens » au Portugal en tant que plate-forme pour la mobilité des élèves La dimension européenne vécue à l'école primaire

Maria de Graça Nogueira

Le Conseil de ministres et les ministres de l'Education ont introduit la dimension européenne dans les programmes de l'éducation nationale

(loi n° 46/86 du 14 octobre) en créant un vaste programme qui comprend : la formation, la construction de matériel didactique et diverses activités qui englobent élèves, professeurs et milieu éducatif en général.

Avec la création des « clubs européens », initiative que l'on doit à M^me^ Margarida Belard, secrétaire internationale des centres d'éducation européenne et coordinatrice du programme « Dimension européenne dans l'éducation », ces objectifs ont été facilement atteints. Nombreuses ont été les écoles des deuxième et troisième cycles qui ont répondu à cette initiative. En revanche, au niveau du premier cycle (élèves entre 6 et 10 ans), la seule école ayant positivement répondu à cette heureuse initiative a été l'école n° 24 de São Miguel de Lisbonne, que je représente ici aujourd'hui.

On doit aux « clubs européens » la dynamisation de l'école et du milieu, et nous avons réussi à regrouper aux cours de fêtes, formation de professeurs, préparation de matériel, travaux de recherche, etc., non seulement les élèves et les professeurs, mais aussi les parents et le milieu éducatif, la mairie, dans une tentative visant à atteindre les objectifs suivants : inculquer une dimension européenne au niveau de l'éducation, transmettre à l'enfant le sens de la coopération internationale, promouvoir une prise de conscience du rapprochement des peuples et des Etats dans une perspective d'humanisme universaliste. En un mot, nous avons prétendu que l'enfant, sans perdre son identité nationale, se transforme en citoyen européen. Il prendra ainsi conscience du besoin de résoudre les difficultés qui surgiront sans doute au cours de sa vie, non pas au niveau national, mais au niveau européen.

Ainsi, les « clubs européens » ont tenté, de la façon la plus attrayante possible et en fonction du niveau des élèves, de développer les thèmes suivants :

— Qu'est-ce que la Communauté européenne ?
— Que sont les organisations européennes ?
— Les aspects les plus importants de chaque Etat, de manière à ce que les aspects économiques, sociaux, culturels, politiques, géographiques, historiques, ainsi que le mode de vie et les traditions soient reflétés dans cet apprentissage.

Cette étude exige un grand travail de documentation, de recherche, d'analyse, de comparaison, de synthèse, d'observation. Cependant, sans les « clubs européens », précieux instruments de développement et de structure des écoles, ceci n'aurait certainement pas été possible.

Inaugurant le processus dans le cadre spécifique de l'école primaire, l'Ecole 24 s'est lancée avec enthousiasme dans l'application sur le terrain d'un tel projet, permettant ainsi, à partir des résultats obtenus, l'adhésion d'autres écoles chaque fois plus nombreuses (on en compte aujourd'hui environ quarante).

Ce n'est pas par hasard que l'Ecole 24 a été la première. En effet, c'est à l'école primaire que la prise de conscience et la formation des

futurs citoyens de l'Europe de demain doit impérativement commencer. C'est là que l'on va former les hommes de demain, en leur transmettant le goût de la découverte et de la résolution des problèmes au niveau européen.

Pour y arriver, nous avons notamment réalisé, au niveau européen, du théâtre, de la recherche, des fiches, des jeux, des échanges – ces échanges constituent le centre de notre expérience. Nous en avons réalisés deux, dont les objectifs étaient de découvrir des aspects tels que la culture, la langue, les traditions, la vie quotidienne en famille, le tourisme et les modes de vie, notamment. Et parce que ces échanges ont été au nombre de deux, nous pouvons établir des points de comparaison entre eux.

Il faut noter que le premier voyage n'a en rien enlevé de sa fraîcheur au second. Nous sommes allés en France et en Angleterre, mais le choix de ces pays est essentiellement dû aux affinités culturelles et linguistiques.

VI. Entrez dans la légende — Télématique

Joana Vidal

Au long de mes années de praticienne dans les lycées d'enseignement secondaire, j'ai eu l'occasion de participer directement (échanges organisés par moi-même) ou indirectement (échanges organisés par le Departament d'Ensenyament) en tant qu'accompagnatrice à des échanges scolaires – traditionnels – entre des lycées français et les lycées où j'enseignais à ce moment-là.

Depuis deux ans, je participe à des projets d'échanges culturels d'une conception relativement différente.

1. Entrez dans la légende
Rencontre et échanges artistiques des jeunes Européens

Il s'agit d'un projet de la mairie de Paris, conçu et réalisé par le GES (Groupe d'encouragement au spectacle).

Le but : développer et intensifier les échanges culturels et artistiques entre jeunes Européens.

La durée : octobre 1989 à juillet 1993 (quatre ans). Deux phases : écriture (1989-1990, 1990-1991) ; réalisation (1991-1992, 1992-1993). [Pièce de théâtre, ou vidéo, ou exposition.]

Participants : 76 classes, 76 écrivains, 120 enseignants ; 16 pays : 12 CEE + Suède, Norvège, URSS, Roumanie. [2 000 élèves, professeurs et artistes.]

L'outil : les pratiques artistiques en milieu scolaire.

Le thème : contes, mythes et légendes d'Europe.

Déroulement : chaque classe travaille à l'écriture d'un texte sur le thème donné, dans sa langue maternelle, et le traduit en français, sous la direction d'un écrivain, à raison de trois heures par semaine. Un comité international de lecture lit les textes ainsi réalisés, et ceux qui sont retenus sont édités dans la collection bilingue « Entrez dans la légende » (GES éditions) et diffusés en Europe.

La rencontre : chaque année, tous les participants (élèves, professeurs, artistes, sont invités à Paris pendant trois jours afin de présenter, échanger et enrichir leurs réalisations et leurs connaissances. La Ire Rencontre artistique des jeunes Européens, les 11-13 mai 1990, a rassemblé 2 200 participants de 17 pays d'Europe. La deuxième rencontre aura lieu à Paris, les 24-26 mai 1991.

Le financement : Paris : séjour et activités – GES.
Barcelone :

- *frais de réalisation :* C.R.LL.E., lycée Sants-les Corts,
- *voyage des élèves :* Patronat Catalá pro-Europa, mairie de Barcelone, mairie de St Joan de les Abad., lycée Sants-les Corts,
- *salaire et charges de l'artiste :* Inst. Llibre Cat. (en partie seulement) ; le financement est de loin le point le plus difficile à résoudre et celui qui provoque parfois un certain découragement.

(11)

L'année dernière, avec un groupe de treize élèves, nous avons choisi de travailler sur « *La llegenda del Comte Arnau* ». Nous avons écrit une pièce de théâtre, qui a été retenue par le Comité international de lecture et qui a été publiée.

Les points positifs de cette expérience sont l'enthousiasme des élèves à la découverte des mythes et des légendes de leur propre culture, et l'acquisition de nouvelles techniques de documentation, de relation et d'écriture.

Un des commentaires des élèves a été : « Je n'imaginais pas qu'il fallait tant lire pour pouvoir écrire ! »

L'enthousiasme dont les élèves ont fait preuve lors de la phase de documentation et de recherche s'est renouvelé pendant la phase d'écriture : ils s'identifiaient à leurs personnages et s'aventuraient dans des mises en scène tant ils étaient sûrs que leur pièce serait un jour représentée. Ils n'ont jamais douté de la qualité de leur travail.

Ils ont découvert le plaisir de l'écriture, ce qui au début leur semblait un monde impénétrable, mais aussi *le plaisir de lire pour écrire*, et là aussi un peu le plaisir de la culture pour la culture.

Autres points positifs : le besoin de faire connaître aux autres (leurs camarades de lycée et leurs parents, et leurs camarades européens) la légende dont ils s'étaient en quelque sorte appropriés et la curiosité de connaître les autres.

Ils ont été assez impressionnés quand, lors de la présentation des travaux à Paris, ils ont reconnu dans le travail de leurs camarades de Cracovie la légende de saint Georges, patron de la Catalogne.

Cela les a fait réfléchir et leur a fait comprendre que, d'une extrémité à l'autre de l'Europe, nous avons toujours quelque chose en commun, nous avons parfois même les mythes et qu'il faut donc arriver à mieux connaître.

La rencontre à Paris avec les jeunes Européens a donc été très enrichissante aussi bien du point de vue de la langue – le français étant utilisé comme langue véhiculaire puisque tous les travaux étaient faits en français et dans la langue maternelle de chacun – que du point de vue humain, non seulement parce qu'ils se trouvaient à Paris, mais aussi et surtout parce qu'ils avaient quelque chose à se dire, à transmettre aux autres, à se communiquer.

2. La télématique

Une deuxième expérience que nous avons développée dans le domaine des échanges est la télématique. Nous avons des liaisons régulières – au minimum deux fois par semaine – avec : le réseau de l'I.C.E.M. (Institut coopératif de l'école moderne [mouvement Freinet]), réseau transversal qui relie des lycées, lycées techniques et écoles primaires de France ; le réseau Passeport (C.I.E.P. de Sèvres), par

l'intermédiaire duquel nous avons des liaisons télématiques avec des centres d'enseignement du monde entier ; le Lycée du Nord, de Wiltz (Luxembourg).

Ces connexions télématiques ont abouti à un échange d'informations sur nos centres, le système éducatif des différents pays, les fêtes et les traditions, la ville et le pays.

La richesse des échanges a fait qu'ils ont débordé le support télématique pour avoir recours à d'autres types de supports, tels les fax, les affiches, la correspondance personnelle, la vidéo.

Nous en sommes ensuite arrivés au stade de la connaissance interpersonnelle.

Au début du mois d'avril, nous ferons la connaissance de nos « télécopains » de Vedène (Avignon) ; ce sont eux qui nous feront visiter le palais des Papes (ils ont déjà préparé la visite avec les guides du palais) et nous présenteront leur région, dont ils nous ont déjà donné quelques informations à l'aide d'affiches.

A la fin du mois d'avril, ce sont eux qui nous rendront visite, et nous avons déjà préparé à leur intention la visite de Barcelone et de ses alentours en leur préparant des dossiers sur les différents quartiers ainsi qu'une étude plus approfondie sur l'Art nouveau.

Il s'agit d'un travail très différent, qui se caractérise par le fait qu'en étant en contact permanent, les orientations changent au fur et à mesure qu'il y a demande d'un groupe ou de l'autre...

Mais la vraie difficulté est d'ordre financier : nous devons trouver l'argent pour couvrir nos liaisons télématiques. Il nous faut donc convaincre la direction des centres afin d'obtenir un budget spécial pour la télématique.

Il faudrait également que les autorités académiques tentent d'obtenir des accords entre la Telefónica et France Télécom afin d'obtenir des tarifs spéciaux pour l'éducation.

Nous devons également trouver l'argent pour nos voyages ; si nos amis français passeront une semaine chez nous, nous, de notre côté, nous ne passerons que deux jours à Avignon, notre budget ne nous permettant pas davantage.

Nos amis luxembourgeois nous rendront également visite dans quinze jours. Quant à nous, nous ne pouvons même pas envisager de pouvoir nous rendre au Luxembourg.

Toutefois, dans nos contacts télématiques, le voyage n'est pas considéré comme étant l'unique but, mais bien comme un moyen de renforcer les liens déjà établis. Nous continuerons, grâce à nos contacts télématiques, à essayer de découvrir nos points communs et à nous connaître mieux afin que l'Europe de demain soit fondée sur une meilleure connaissance de ses citoyens et sur la compréhension et le respect des cultures propres à chaque pays.

VII. European encounters

Michael Hart

The aim of giving our students multilingual and multicultural experiences is served not only by school to school *exchanges* but also by *encounters, i.e.* seminars, conferences, and simulation games which bring together students from different European countries, not in a school but in a residential centre.

1. Examples

— **Centre de culture européenne Saint-Jacques-de-Compostelle** (France), since 1989: European heritage courses in history of art; length: 2 weeks; 3 schools participate; 15-18 schools p.a.
— **Centre culturel Aden Biesen** (Belgium), since 1986: 6th form seminars on the European Community, its policies and problems; length: 1 week; 4 schools participate; 36-40 schools p.a.
— **Schloß Münsbach** (Luxembourg), since 1988: 6th form seminar on the European Community and its institutions; length: 1 week; 4 schools participate; one a year (?).
— **European Youth Parliament (EYP),** since 1987 at Fontainebleau and elsewhere; simulation exercise: committees and plenaries discuss a variety of resolutions; length: 1 week; 12 schools participate, 24 schools p.a.
— **European School's Model European Parliament,** since 1984; as EYP; length: 3 days; 9 schools participate; one a year.
— **AFCENT (NATO) School** (Brunssum, Netherlands), since 1989: Model International Parliament; simulation exercise including EC, EFTA and overseas countries, debating international resolutions; length: 3 days; 14 schools participate; one each year.
— **European Studies Project,** since 1989: simulation exercise as part of the end of the year conference; 11 schools participate; at present one a year.

2. Common features

— Multinational (from 3 to 12 different countries).
— Multilingual, students work in foreign languages.

— European and international themes and topics.
— Extensive preparation for seminars and simulation of games by participants in their own schools.
— The contacts established between schools at these encounters frequently form the basis for future cooperation.
— Great popularity of these encounters: more applicants than places available.
— Finance: students frequently make a small contribution, the bulk of the money coming from public institutions or sponsors.

C. Table ronde 3 / Round table 3

Les échanges scolaires dans la libre circulation des personnes
School exchanges within the framework of the freedom of movement

Francine Best (modératrice / moderator), Frederic J. Company, B. Cousin, Victor Diderich, Marie-S. Ely, J. M. Vilarmau

I. Les échanges scolaires dans la libre circulation des personnes

Francine Best

La libre circulation des hommes et des idées est nécessaire à la construction de l'Europe. De plus, elle constitue une pratique sociale en stricte conformité avec les Droits de l'homme et les libertés fondamentales, lesquels sont la base, le fondement de la démocratie européenne.

Mais de cette libre circulation il faut prendre l'habitude dès que l'on est jeune, dès l'enfance. Autrement dit, la libre circulation des hommes, des idées s'apprend.

C'est pourquoi, une véritable pédagogie interculturelle des échanges scolaires et périscolaire doit être instaurée.

Les projets d'action éducative interculturels présentés par M.-S. Ely sont à entendre comme faisant partie de cette éducation interculturelle-européenne, socle de la construction d'une Europe de liberté, d'une Europe de l'éducation.

B. Cousin insistera, lui, sur les échanges de jeunes en formation scolaire et professionnelle qui préparent directement aux échanges économiques.

Echanges de jeunes, échanges scolaires

Les échanges entre élèves, entre classes de même niveau de plusieurs pays européens, ont une même finalité culturelle et linguistique indéniable. Par des jumelages européens d'établissements scolaires pouvant bien souvent prendre appui sur des jumelages entre *villes* européennes, l'Europe prend un « visage » concret pour nos jeunes.

Ces échanges répondent, de manière essentielle, au principe de « libre circulation des personnes et des idées dans la Communauté » affiché comme fondamental pour l'avenir de l'Europe, pour la « création du marché intérieur et son exploitation ultérieure » dans la communication de la Commission 280 de mai 1988.

Un tel principe devrait guider les actions entreprises par les systèmes éducatifs européens. Cela d'autant plus qu'il correspond à l'attente des jeunes. Il s'agit bien de « construire l'Europe dans l'esprit des jeunes », de répondre à leur aspiration : connaître la réalité économique, culturelle des pays européens autres que le leur, nouer des solidarités, voire des amitiés avec tous les jeunes de l'Europe.

La libre circulation des jeunes en Europe doit être réalisée à la fois par nos systèmes scolaires, au sein même des activités programmées par les établissements et par les initiatives préscolaire et postscolaires. C'est pourquoi, il convient d'articuler les échanges de jeunes dans le cadre scolaire. Il faut encourager les nombreuses initiatives prises par des équipes d'enseignants, des chefs d'établissement qui vont en ce sens. Ces échanges sont réciproques. A chacune de leurs étapes, la connaissance mutuelle entre jeunes se réalise.

Les échanges scolaires permettent aussi aux enseignants qui les encadrent et les animent, et aux élèves de *s'informer* sur les systèmes éducatifs, sur leur organisation, sur les méthodes pédagogiques utilisées. En cela, ils constituent un vecteur de *modernisation des systèmes éducatifs européens*, orientation proposée par la Commission.

Les innovations dans nos systèmes, les changements, les progrès se feront désormais dans un contexte international, d'abord européen, ou ne se feront pas. Les « faits innovants porteurs d'avenir » (formule du Haut Comité économie-éducation) sont, pour l'éducation et la formation, similaires à ceux que l'on découvre dans les systèmes économiques ; ils offrent des possibilités de dissémination internationale, ils sont la base et le résultat d'échanges.

Les écoles élémentaires, les collèges ou écoles moyennes, les lycées, qu'ils soient d'enseignement général, d'enseignement technique et professionnel, ont besoin d'informations autres que livresques ou

documentaires, encore que ces dernières soient à développer avec le programme EURYDICE. C'est à tous les niveaux de scolarité, mais peut-être surtout au niveau de l'école moyenne parce qu'elle fait partie, dans tous les pays européens, de la scolarité obligatoire, qu'il faut donc promouvoir, aider les échanges scolaires. Ainsi, de nombreux jeunes bénéficient d'un contact, d'une information directe, d'une découverte les amenant à se forger une conscience européenne, à se former pour l'avenir.

Affirmer la valeur éducative, formatrice, innovante des échanges réciproques d'élèves en groupe classe dans le cursus de leur scolarité obligatoire, avant 16 ou 18 ans, ce n'est pas faire régresser pour autant l'idée de bourses d'études pour les étudiants. La poursuite des programmes ERASMUS et COMETT 2 est essentielle. L'extension de ces programmes à davantage d'étudiants doit rester un objectif majeur pour construire l'Europe universitaire.

Si un de 14, 15 ou 16 ans a vécu trois semaines avec ses camarades de classe, avec ses camarades européens de l'établissement scolaire qui l'accueille, s'il a eu à cœur, en retour et en toute réciprocité, de recevoir à son tour, dans *son* école, ses camarades étrangers, alors il aura le désir, devenu étudiant, d'approfondir la connaissance de la culture du pays européen avec lequel il aura connu cette première expérience de dialogue.

Les langues vivantes dans le cadre et cette continuité constituent à la fois une condition de ces échanges, de ces études, et une motivation supplémentaire. Les échanges à finalité culturelle, notamment ceux qui prennent pour thème ou pour moteur un « projet d'action éducative » précis, sont déjà une motivation puissante à l'apprentissage des langues vivantes. Aussi le programme LINGUA doit-il être soutenu avec le plus grand soin, et comporter des aspects culturels autant que linguistiques. Comment un jeune serait-il vraiment motivé pour l'apprentissage d'une langue s'il savait que nulle occasion de voyager en Europe, pendant son cursus scolaire, ne lui était offerte ?

Une attention particulière, dans ces perspectives, doit être apportée aux élèves de l'enseignement technique et professionnel aux apprentis, aux adultes qui bénéficient de formation continue.

Des jumelages européens entre établissements scolaires d'enseignement technique existent déjà. Ils sont à encourager davantage ou, dans la majeure partie des cas, à promouvoir.

Ceux qui connaissent une grande réussite ont conçu, réalisé des projets technologiques communs à deux établissements européens, de deux pays différents ; il s'agit là de véritables coopérations techniques. Ces projets peuvent être réalisés tant par des échanges écrits que par des phases de rencontres et de travail en commun dans les deux établissements.

On améliorerait encore ce type de coopération si, à l'occasion de leur présence à l'étranger, les jeunes de l'enseignement technique et professionnel bénéficiaient de *stages d'entreprise*.

L'alternance entre stages en entreprise et enseignement théorique et conceptuel en établissement scolaire a fait ses preuves et montré son efficacité sans nombre de pays européens. Etendre cette réalité à l'ensemble de l'Europe, sur un laps de temps pouvant aller de trois semaines à trois mois constituerait un progrès notable.

Il s'agit là, au fond, d'échanges scolaires spécifiques, qui sont fondés, comme tout échange, sur la libre circulation des personnes et des idées en Europe, qui constituent une motivation à l'acquisition d'une deuxième langue, dans ses aspects techniques comme dans ses aspects conversationnels.

Par la promotion de ces échanges spécifiques, croisés avec le principe et la réalité de l'alternance, se trouvaient promues l'éducation et la formation face aux enjeux, au défi, que sont les changements technologiques de notre monde contemporain.

Les jeunes européens seraient à même de saisir l'importance de ce défi, de connaître les innovations technologiques réalisées chez leurs voisins, de participer même à ces innovations. Bref, comme la Commission le souhaitait en 1988, se formerait dans leur esprit, progressivement, une culture d'entreprise permettant de relier monde de l'économie et monde de l'éducation.

La formation professionnelle, initiale et continue, autre thème du programme de travail de la Commission, se trouverait, du même coup, valorisée. Elle ne serait plus opposée à la culture et à la formation générales puisque, au cours de ces échanges d'élèves et de stagiaires, il y aurait simultanément : contact avec la culture d'un autre pays, participation aux avancées technologiques européennes, renforcement ou acquisition de la pratique d'une langue étrangère, formation à l'avenir professionnel de chacun.

Projet ambitieux que celui de faire converger, dans et pas des échanges au sein de l'enseignement professionnel et technique, des dimensions traditionnellement séparées. Mais la construction du marché intérieur, plus largement d'une économie de l'Europe, est à ce prix. Il est donc important d'accorder une très grande attention aux initiatives de jumelages d'établissements de formation professionnelle, d'encourager les échanges de jeunes à ce niveau de nos systèmes éducatifs.

La *dimension européenne* de notre enseignement existe déjà. Le repérage, dans les programmes actuels, touchant à l'histoire, à la géographie, à l'économie de l'Europe est en train de se réaliser. Il serait souhaitable d'avoir résolument une *approche interculturelle de l'éducation*, telle qu'elle est prônée dans le document intitulé *Vers une éducation interculturelle pour tous... Orientations pour les années 90*.

L'Europe des citoyens est à construire. Bien évidemment, l'éducation dans sa globalité est déterminante par rapport à cet avenir.

Eu égard à cette ambition, l'approche interculturelle de l'éducation, dans un contexte européen nécessairement et, de ce fait, pluriculturel, est indispensable. « L'idée d'une éducation interculturelle pour tous a

l'avantage de fournir un cadre conceptuel et politique à la fois pour les contacts toujours plus nombreux entre des groupes et individus appartenant à différents systèmes et traditions éducatifs dans la Communauté et pour la gestion éducative au jour le jour de ce qu'on pourrait appeler des situations européennes localisées telles que nous les rencontrons dans les écoles de la plupart des grands centres urbains de l'Europe[1]. »

Cette approche interculturelle, constituée du respect de la culture de l'autre, du désir de la connaître mieux, de l'ouverture de l'école sur les réalités sociales qui l'environnent, ne vaut pas seulement pour les élèves issus des migrations extra-européennes. Elle vaut aussi, pleinement, pour les relations et le dialogue entre les cultures européennes, diverses, différentes entre elles même si elles ont des traits et un patrimoine communs.

Ces objectifs prioritaires – développer les échanges scolaires à finalité culturelle et linguistique, promouvoir ces échanges dans l'enseignement technique et professionnel en les croisant avec l'alternance école - entreprises ; introduire résolument l'approche interculturelle de l'éducation – ne seront poursuivis et réalisés que si les enseignants sont formés dans cette perspective.

« Le succès des actions communautaires visant à assister le relèvement de la qualité de l'enseignement de base dépend principalement de la qualité du corps enseignant[2]. »

La formation continue des enseignants est un enjeu considérable, car, sans attendre que les formations initiales des enseignants européens puissent devenir homogènes, elle permet un développement continu de la réflexion et des pratiques pédagogiques des enseignants. De plus, cette stratégie de formation continue, développée et planifiée peut encourager les projets d'établissements scolaires et faire inclure, dans de tels projets, la dimension européenne.

Les séminaires et colloques européens permettant à des enseignants soit d'un même niveau de scolarité (écoles élémentaires, écoles moyennes, lycées), soit d'une même discipline, de dialoguer, de s'informer mutuellement, de réfléchir ensemble, ont fait leurs preuves ; les universités d'été à caractère international et européen sont celles qui, en France, attirent le plus d'enseignants volontaires.

Il serait souhaitable de multiplier ces rencontres collectives européennes. Chaque nation européenne ne pourrait-elle pas prendre l'engagement d'ouvrir les formations continues qu'elle organise aux enseignants de toute l'Europe ?

En bref, pour que la libre circulation des hommes et des idées se réalise pleinement en Europe, deux conditions sont nécessaires :

---

1. *Vers une éducation interculturelle pour tous... Orientations pour les années 90*, § 11.

2. Texte COM (88) 280 final, § 3.11.

1° Une approche interculturelle de l'éducation qui prenne en compte le contexte pluriculturel, fait européen. L'idée d'une éducation interculturelle a l'avantage de fournir un cadre pour la gestion éducative de ce qu'on peut appeler des situations européennes localisées telles que nous les rencontrons dans les écoles de la plupart des grands centres urbains de l'Europe. Cette approche interculturelle vaut aussi bien pour les relations et le dialogue entre les cultures européennes, diverses et différentes, même si elles ont des traits et un patrimoine communs, que pour les enfants et les jeunes issus des migrations extra-européennes.

2° Un bureau européen fácilitant les échanges de jeunes par les jumelages scolaires. Un bureau devrait être reconnu comme ayant la fonction de recenser les demandes émanant des établissements scolaires de tous les pays de la Communauté européenne et de mettre en correspondance l'offre et la demande en matière d'échanges scolaires sur projet – faute de ce mode de liaison et d'organisation, les échanges scolaires pourront difficilement dépasser le stade où ils se tiennent actuellement.

II. Les échanges scolaires en Catalogne

Frederic Company

1. Le choix des échanges

La Catalogne est un pays dans lequel les citoyens se sont montrés, tout au long des siècles, ouverts au reste des pays européens. Pour cette raison, on peut lancer à la Catalogne un message préparé en termes d'intégration européenne, de façon générale, sachant qu'il sera accueilli par un esprit suffisamment ouvert et sensible.

La perspective du marché intérieur de 1993 n'est qu'un encouragement de plus vers une plus grande cohésion intereuropéenne. Mais il s'agit là d'une tâche qui aura plus de possibilités de succès si on l'attaque sous trois aspects qui ne s'excluent pas mutuellement : la communauté, l'Etat et la région. En Catalogne, le pari sur l'avenir passe obligatoirement par l'activité croissante des régions européennes. C'est en raison de cette philosophie que l'administration catalane ne peut abandonner son rôle d'animateur de l'intégration européenne. Plus

précisément, le département de l'Enseignement exprime sa volonté d'encourager et de consolider les accords interscolaires européens afin de promouvoir parmi es élèves de Catalogne les facteurs suivants :

— Connaissance de la richesse culturelle européenne.
— Prise de conscience de la citoyenneté européenne.
— Apprentissage interculturel et tolérance.
— Développement des intérêts communs.

C'est pour cette raison que depuis 1984 le département de l'Enseignement a encouragé une première phase d'échanges scolaires en utilisant la structure de son Centre de ressources des langues étrangères, avec la collaboration de la direction générale d'Action civique et de l'Institut catalan des services de la jeunesse.

Une seconde phase a commencé depuis l'année scolaire 1989-1990. Le 12 février apparaissait dans le DOGC 1254 une convocation offrant une aide financière aux centres qui désiraient développer les échanges scolaires ; on essayait ainsi de faire des échanges et de la coopération interscolaire européenne l'un des éléments primordiaux du projet éducatif des centres scolaires de Catalogne. Ainsi furent organisés en Catalogne les Echanges scolaires européens (IEE), dont nous décrirons les objectifs et les caractéristiques pratiques au cours de cet exposé. A cet effet, le département de l'Enseignement dispose actuellement de la structure du Bureau de coopération éducative et scientifique avec la CEE, organisme aussi bien spécialisé dans la canalisation du rayonnement de l'action éducative et scientifique de Catalogne vers l'Europe que dans l'encouragement des échanges avec d'autres institutions éducatives et scientifiques des pays de la Communauté.

2. Valeurs et objectifs

L'échange scolaire est un facteur initial que nous pourrions expliquer comme un voyage organisé avec des objectifs déterminés. Il suppose d'entrée l'existence d'une attitude ouverte et « intéressée » par le monde du partenaire. Il s'agit d'une occasion pour les participants de connaître les jeunes d'autres pays dans leur milieu : famille, ville, commune, etc. Et ainsi, il s'agit d'une occasion pour les participants de faire connaître leur propre personnalité et leur milieu. Comme cela a été fort bien exprimé par les responsables irlandais du Youth Exchange Bureau, « un échange doit être un apprentissage interculturel, ce qui sous-entend la connaissance – la plus ample possible – de la vie du partenaire (...). Evidemment, le terme "échange" signifie "partager"[1] ». Afin de faciliter un degré élevé d'intégration dans le milieu, les

1. Byrne, L., *Pack your Desk*. Youth Exchange Bureau, Dublin, 1988, p. 5.

échanges scolaires européens ont choisi le régime d'échanges en famille. Ceci signifie qu'en principe, ceux-ci ne se réalisent pas en régime de logement dans des pensions ou des auberges.

Les échanges peuvent devenir un bon outil permettant de maintenir la valeur homéostatique des rapports futurs entre Européens. L'Europe ne peut être considérée comme un ensemble de compartiments géographiques et humains étanches et les Européens ne peuvent pas non plus se permettre le luxe de perdre les racines de leur identité locale et régionale. Le fait de partager quelques jours de la vie quotidienne, l'école, la maison, les achats en ville, la visite de lieux historiques et culturellement significatifs, les moments de loisirs et les bandes d'amis, etc., apporte des expériences très précieuses qui aideront les protagonistes à s'ouvrir au-delà des frontières, à se rapprocher des caractéristiques locales et régionales mutuelles et à les comprendre.

Les échanges scolaires européens parient sur les échanges entre groupes scolaires. Nous pourrions dire qu'il existe l'intention certaine de ne pas les confondre avec un voyage d'études. Dans ce cas, nous pourrions affirmer que chaque chose doit être bien définie dans son temps et son lieu. Mais nous nous trouvons devant un carrefour qui exige une option sans disqualification. Il faudra que les professeurs et le responsables scolaires fassent leur choix. L'utilité évidente des voyages scolaires n'échappe à personne et nous pensons qu'ils doivent avoir leur place dans le grand tableau des activités du calendrier scolaire. Mais nous estimons également qu'il faut les différencier clairement des activités d'échanges scolaires.

Il conviendrait également que les échanges ne soient pas prévus comme une activité extrascolaire, mais, au contraire, comme une activité faisant complètement partie du programme et qui soit considérée comme l'un de ses éléments constitutifs. Pour cette raison, il faut même lutter contre la tendance à programmer ces échanges en été, dans la mesure où cela est possible.

Pour les animateurs des échanges scolaires européens, l'objectif à moyen terme est que toutes les écoles catalanes procèdent à des échanges scolaires organisés de façon périodique et que ceux-ci fassent partie de leur programme d'activités. Ceci signifie que les écoles catalanes doivent être jumelées avec une autre école du reste de l'Europe. Il semble que cela soit un objectif possible, enrichissant et intéressant, surtout lorsque nous savons que nos collègues communautaires de la Task-Force Ressources humaines, Education, Formation et Jeunesse proposent le jumelage des écoles européennes, non seulement avec un partenaire, mais avec deux partenaires et plus appartenant à des domaines humains et scientifiques différents.

Les échanges scolaires européens désirent encourager l'engagement du centre scolaire en ce qui concerne les activités d'échanges scolaires. Une lecture approfondie du texte du DOGC déjà cité nous démontre l'intérêt de l'engagement non seulement des professeurs accompagnateurs, mais aussi de l'équipe de direction et du conseil scolaire. S'il est

certain que de nombreux échanges naissent de la main d'un professeur enthousiaste qui voit clairement l'opportunité et la convenance de ceux-ci, il sera à la longue beaucoup plus fructueux et « sûr » de compter sur l'engagement officiel de l'école en tant que telle et sur la collaboration pratique des autres professeurs et des autres agents scolaires.

Ainsi, bien que les principaux protagonistes des échanges scolaires soient les garçons et les filles, l'opération exige dans l'idéal d'être mise au point par les quatre autres piliers de la communauté éducative, c'est-à-dire : *le centre éducatif* par l'intermédiaire de son conseil scolaire et de son équipe de direction, qui intégreront cette activité dans le projet éducatif et lui apporteront toute leur aide au point de vue humain et organisation surtout en ce qui concerne la réception du groupe étranger, *les professeurs* qui, non seulement dirigent les activités de préparation (programme de jumelage, etc.) et accompagnent les élèves à l'étranger, mais également contactent les parents de leur groupe d'élèves et reçoivent les professeurs et les élèves qui viennent de l'étranger, *les parents* qui doivent accueillir les élèves étrangers et organiser les activités qui se réaliseront en famille et qui participeront aux réunions d'information, ainsi que *d'autres institutions* civiles ou des entreprises de l'environnement scolaire, dont la collaboration sera utile et enrichissante surtout au moment de recevoir les élèves étrangers.

En raison de ce que nous venons d'exposer, on comprendra que les échanges scolaires européens soient prévus comme une activité ayant son origine à l'école : « La grande force des échanges réside dans le fait qu'ils aient leur origine dans les écoles (...). Il ne s'agit pas d'un loisir de plus, mais d'un complément vivant et efficace de l'enseignement (langues étrangères, histoire, géographie, sciences économiques, sciences naturelles...), enrichissant le cours, préparé sur des bases solides qui doivent être simples et peu coûteuses, à partir du principe de la réciprocité[1]. »

La mise au point du principe de réciprocité est capitale pour le bon fonctionnement des échanges. Le Bureau de coopération de contact (Link Office), reçoit les offres d'échanges de l'étranger et présente les demandes catalanes d'échanges. Sans aucun doute, c'est là un travail complémentaire de celui que réalisent les professeurs eux-mêmes qui profitent de leurs contacts personnels et professionnels.

Cependant, quel que soit le mode de contact avec un partenaire étranger, qu'il soit personnel ou à travers une institution, il est indispensable d'arriver à un accord d'échange entre les deux centres, le centre catalan et le centre étranger avec des principes de réciprocité. Et ceci aussi bien en ce qui concerne l'accueil des élèves, l'accueil des professeurs, l'âge des élèves, le programme pédagogique, les activités de réception et la durée de l'échange.

---

1. Richelle, G., Dotselaere-Maene, O., *Vade-mecum des échanges intercommunautaires et internationaux*, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 1989, p. 5.

En résumé et comme l'explique la brochure qu'a publiée le département de l'Enseignement de la Generalitat de Catalogne à cet effet, un échange scolaire européen est :

— une activité organisée par deux centres d'enseignement qui désirent encourager la mobilité des élèves à partir d'un programme préalablement déterminé entre le centre d'enseignement catalan et le centre d'enseignement étranger ;
— la rencontre de filles et de garçons de pays différents qui se rendent mutuellement visite et apprenant à découvrir l'autre pays par l'intermédiaire du milieu académique et familial ;
— un séjour dans un autre pays européen fondé sur une ferme volonté de communication et de coopération réciproques, avec des objectifs interdisciplinaires qui permettent de pratiquer une langue étrangère ;
— en tant qu'échange, il a pour objectifs généraux : la communication, la découverte d'un nouvel environnement et la pratique d'une langue étrangère. Mais il peut également avoir d'autres objectifs spécifiques, fondés sur des intérêts communs aux deux centres ou sur la formation spécifique des élèves dans les domaines technologique, écologique, artistique, social, économique, culturel, etc.

Nous espérons que les efforts humains et financiers mentionnés dans les échanges scolaires européens feront que les jeunes Catalans et leurs partenaires des autres pays d'Europe s'enrichiront mutuellement et collaboreront à la construction de l'Europe tout en acquérant les attitudes suivantes :

— Ouverture au niveau international ainsi qu'apprentissage à partir de l'expérience acquise après avoir vécu pendant un certain temps dans d'autres pays.
— Capacité de travail conjoint avec d'autres cultures et pays.
— Confiance en eux-mêmes leur permettant de s'adapter aux changements et confiance en leurs propres capacités et talents.
— Compréhension du pays et de la culture de leurs partenaires.
— Souplesse et adaptation face au phénomène de la mobilité.
— Facilité et possibilité de se faire comprendre dans d'autres langues.

3. Aspects pratiques et quelques renseignements

Un échange est très vraisemblablement condamné à l'échec si le degré d'improvisation est élevé. Si on est bien préparés, il existe plus de possibilités de réussite et, par conséquent, d'atteindre les objectifs.

Les échanges s'adressent aux élèves du cycle supérieur de l'Enseignement primaire (EGB) et aux élèves de l'Enseignement secondaire (BUP, COU et PP). Ceci signifie que les élèves qui participent

aux échanges ont de 12 à 18 ans. Etant donné que nous parlons de groupes, il est souhaitable que ce soient des groupes de 15 à 40 élèves. Ils doivent être accompagnés de deux professeurs, jamais d'un seul, afin de prévoir toute situation d'urgence. Il est indispensable que le groupe se déplace avec une police d'assurance adéquate.

L'échange passe normalement par une première phase de sensibilisation destinée à créer la motivation nécessaire. Ce seront les professeurs qui organiseront les premières réunions informatives avec les élèves et les parents. Dès le moment où l'on dispose de l'approbation du conseil scolaire et une fois garanti par écrit l'accord actif du centre partenaire, il faudra résoudre tout ce qui concerne l'organisation matérielle, c'est-à-dire le transport, l'équipement des élèves, les frais et les questions administratives.

Mais, pour les échanges scolaires européens, la meilleure préparation sera celle du programme pédagogique, où seront précisées les activités spécifiques qui pourront aller de l'assistance à des classes jusqu'à des visites culturelles, en passant par des activités sportives.

Mais les échanges comportent une « période préalable » et une « période ultérieure ». Il ne s'agit pas seulement d'activités qui se déroulent en quinze ou vingt et un jours. Il serait bon qu'avant de procéder à l'échange il s'établisse une activité pluridisciplinaire introduisant une véritable « dimension européenne » dans les activités scolaires. Bien que les professeurs de langues étrangères remplissent un rôle essentiel, il n'est pas moins certain que peuvent le remplir également les professeurs de géographie, d'histoire, de sciences, etc., car ils peuvent apporter une collaboration décisive au moment d'aider les élèves à découvrir l'environnement de la ville ou de la région où aura lieu l'échange. La production de matériel audiovisuel et informatique ou de dossiers à cet effet, dans la langue maternelle ou étrangère, peut devenir le meilleur outil pour la préparation d'un échange. De même, il faudra savoir exploiter ensuite l'expérience de l'échange. Pour cette raison, le programme des échanges scolaires européens demande aux professeurs accompagnateurs la présentation ultérieure d'un mémoire en tant qu'élément d'évaluation.

Actuellement, la France est le pays avec lequel se font le plus d'échanges, suivi de la Grande-Bretagne. Tout fait prévoir cependant un changement de ces points de destination, dans la mesure où la capacité britannique de recevoir des groupes catalans s'amplifiera. De la même façon, il est prévu que dans quelques années les lignes d'échanges avec l'Allemagne et l'Italie connaîtront une croissance considérable. Le Bureau de coopération éducative et scientifique avec la CEE a entrepris certaines démarches à cet effet dont on attend les résultats correspondants. Nous sommes certains que les échanges scolaires européens, qui viennent d'entrer dans une seconde phase, grandiront en quantité et en qualité et deviendront par conséquent un élément au service des rapports entre la Catalogne et les autres peuples européens.

5

Conclusion

1
Some points for future reflection

Paddy Carpenter
European Commission

1. Introduction

Perhaps one of the most valuable benefits of the symposium was that it confronted participants with the challenge of working together to overcome some of the very same problems that a school has to face in setting up joint projects and exchanges with partners abroad: the need for an on-going dialogue between the headteacher and staff and between the school and local, regional and national authorities ; the search for partners abroad and the challenge of finding common ground on which to build joint projects and exchange activities. Most of the protagonists were present and it was a salutary exercise for all sides of the equation to hear and understand the other's point of view.

The use of English and French as the two working languages of the symposium took on a special significance in the way certain key issues were defined and discussed. There was an interesting split, for example, between those who discussed (usually in French) the development of projects as a concept with its roots in the theory of education and those who (usually in English) simply took the word "project" to denote the activity around which a school exchange is developed.

Another split of a different order was between those participants who understand and use the new technologies now available to support links and communications between schools and those who lack the equipment or understanding (or both) to do so.

2. Multinational frameworks and cross-curricular activities

There was general recognition that the traditional bilateral link often fails to provide an adequate framework for the introduction of a truly European dimension in the curriculum. The multilateral link on the

other hand provides a framework for encounters and contacts with all partner schools, as well as bilateral exchanges, and ensures that a very much wider concept and experience of Europe is available to the school community.

The presentations at the symposium showed conclusively that such multilateral links can be made to work. Concrete examples were presented of links between six or more schools in different countries working together on a variety of projects. Too often in the past such multiple links were talked about in the abstract without examples of good practice.

It will be important to consider how best to generalise this practice. In some cases, because of their pilot nature or for reasons of prestige, the networks presented at the symposium had been set up with considerable help from outside agencies. Such help is not always available a second time, or to other schools wishing to do the same.

3. Cross-curricular activities

Within a multilateral framework there are possibilities for involving the whole school community. This is rarely the case with the bilateral link which is usually dominated by the languages department or by some other single-subject interest. There are sound educational and social justifications for involving as much of the school community as possible and such a comprehensive approach provides for stronger arguments when funds are being sought.

In examples of best practice the link and resulting activities can act as a major catalyst for curriculum development. The hole environment of the school can benefit from exchange activities, making it more outward looking and capable of change. A link for which all members of the school community feel responsible engages their commitment and reduces the risk of unsympathetic reactions to some exchange activities, particularly the absence of colleagues abroad.

Progress is still needed in integrating the project and exchange activities into the programme of school work. Some form of credit or recognition will need to be given to exchange activities so that they are no longer seen as peripheral but as an essential ingredient in the preparation of young people for life and work in a multicultural society.

Exchanges in the field of the initial training of young people were felt to be of growing importance and examples were given of work experience abroad for senior pupils and school leavers. It was felt that high priority should be given to developments in this fields and support from the Community's LINGUA and Petra programmes was welcomed.

4. The role of the headteacher

Much of what is described above relies very heavily on the support of the headteacher. The Head plays a crucial role in ensuring that the link involves the whole school community and that the necessary administrative and psychological support is available for the operation of projects and the exchange of teachers and pupils.

There is a clear role for the Head in raising funds in support of exchange activities and in establishing clear lines of communications with the local community, the education authorities at local and national levels and partners abroad.

Headteachers played a leading role in the setting up and operation of the projects presented at the symposium. The European Secondary Heads Association (ESHA) has created the potential for networking communications between schools throughout the Community and it will be important to consider the role of existing teacher associations and other organizations in furthering these initiatives across the Community.

5. Training and curriculum development

There is a need for in-service training for those working on exchanges a well as an opportunity to use the working partnership between schools as a vehicle for the in-service training of teachers.

The setting up of projects with partner establishments in other education systems is a difficult process requiring skill and knowledge of how things work abroad. What is more, the whole business of organizing travel and accommodation for young people on exchange is complicated and can be hazardous. Training for this work should form part of the training of all teachers if the full benefits of this experience are to be achieved.

Reference was made during the symposium to in-service courses taking place in some Member States on how to go about setting up projects and exchanges. Examples, however, are rare. The Council of Europe and the Franco-German Youth Office are examples of organizations which have carried out work in this field and there is a need to pool efforts to ensure that the benefits of this work are widely available to those setting up initial and in-service training courses for teachers.

The framework of links between schools can provide an excellent opportunity for the in-service training of teachers including head teachers. When the link is cross-curricular, teachers from a wide spread of subjects become involved in project work and exchanges and contact with other ways of teaching their subject can be enriching and make a real contribution to the introduction of a European dimension in the curriculum.

The Commission recognised the advantages of using the link as a framework for in-service training and based its programme of teacher exchange on project work and school links.

6. Resources

There was the usual tendency in working groups for some schools to expect the local and/or national authorities to pick up most of the bill for exchanges and for the Commission to wave a magic wand. A more sober view, however, was in favour or ensuring that limited resources be spent on initiatives which would have the most favourable multiplying results. This did not mean, of course, that efforts to persuade local and national authorities to give higher priority to exchanges in their policy considerations should be reduced. Nor indeed that progress should not be made in reaching agreement between Member States and the Commission for a major Community intervention in this field. On the contrary, because of the entitlement of all young people to experience of this kind, those efforts should be greatly increased.

Some participants expressed concern that exchange opportunities should not be limited to an elite on the basis of an ability to pay. Contingency funds should be established by the school or the authorities to assist young people from disadvantaged backgrounds.

Other considered that better use should be made of existing resources and, in any event, a major effort should be made at every level to improve communications to schools and between agencies to ensure that information about opportunities, including resources, gets through to those who need it. There was still, for example, considerable ignorance about Community programmes.

The role of national exchange agencies, where they exist, was thought to be crucial in improving communications and providing a partner-finding service to schools. They can also be instrumental in sponsoring in-service training in this field and disseminating information and advice.

7. Role of the new information technologies

Although this is a resource question with training implications, the subject merits a separate section if only to reflect the lively discussions held in the working group on the subject. The group regretted that more attention was not given to the role of new technologies in other working groups and that there was still a general ignorance of the contribution that electronic mail, in particular, can make to partnership between schools.

Electronic communication is not readily available between all Member States and provision and use differ from country to country.

The overall situation, however, is improving rapidly and curriculum development in many Member States now includes a core element of information technology. The group stressed the importance of a continuing dialogue between the educational users of the new technologies and the providers and welcomed the inclusion of the latter among symposium participants. An ever present danger is that technology is treated as an end in itself instead of a valuable educational tool. Educationalists should ensure that the new technologies be demystified through training programmes and hands-on experience, and the providers should continue to make equipment more user-friendly.

8. Conclusion

The symposium brought together a considerable body of expertise and experience in the field of exchanges. There was an underlying assumption that exchanges were a "good thing" and what was needed was of a technical nature rather than any fundamental considerations of the educational value and pedagogical methodology of exchanges. There was, however, a salutary reminder during a discussion following a plenary session that much of what was being done had not been evaluated and that a serious attempt should be made to pool resources across Member States to evaluate certain aspects of the subject.

The role of language in exchanges is an area which merits further reflection and some evaluation of existing practice. The subject was not discussed at any great length in the groups and a working group set up specifically on the role of language in exchanges was cancelled for lack of takers. The symposium however, experienced some of the very same problems of language that confront school groups on exchange.

There was also an interesting divergence of opinion as to whether the multilateral link will stimulate diversification of language provision in participating schools, or reinforce the teaching of a major language to be used as a *lingua franca*. English is used as a means of communication between the six schools in one project presented at the symposium, even though no native English speaking school was included in the network.

Quotations from two group reports, one in English and the other in French (which is not without significance) may well serve as indicators of the discussions and conclusions in the groups. The one is of a practical nature aimed at changing policy at several levels, the other attempts to delve into the pedagogy of exchanges and intercultural learning.

The development of multicultural networks must register as a major element in the long term development plans of schools. This will involve policy decisions at the highest levels of school management, with full backing from local and national government authorities, as well as the European Commission.

Quand on touche une 'barrière invisible', c'est toujours une crise grave. Malheureusement, la cause ne se montre pas au même moment visible. Mais il faut essayer de travailler les causes, de les rendre visibles. Il n'y a pas de possibilité d'éviter ces crises. Au contraire, ces crises font progresser la compréhension quand on travaille avec elles.

9. Summary of points for further reflection

Ways of disseminating more widely examples of good practice concerning the setting up of multilateral networks and joint educational projects.

The development of opportunities for work experience and other activities abroad in support of initial vocational training.

The role of national exchange agencies in providing improved communications between Member States and an information and partner-finding service to schools.

How to build greater coherence between the work of the Commission and the Council of Europe and binational organizations such as the Franco-German Youth Office and international teacher and school organizations such as ESHA, EFIL and FIOCES.

The development of initial and in-service training for teachers in this field.

The role of the new technologies in support of links and exchanges and ways of generalising their use.

The role of language in the operation of exchanges.

The need for transnational cooperation in the evaluation of joint educational projects and exchanges.

2
Final speech by David Coyne

Ladies and Gentlemen:

In his brief summary of what we have all done in this Conference, Paddy Carpenter used five headings: cross-curricular activities; Heads of schools; resources; multinational frameworks; training and curriculum development. It is true that they represent the main headings of what we have been talking about, but it is also true – and the concidence is more that just symbolic – that they can be said to represent the whole life of the school. All the important elements in the life of a school find themselves represented there, from the pupils who are the object (and the subject) of school life, through to what they do, and the organizational structure within which society sets out to help them develop and grow into active citizens.

So our conference has rooted itself firmly in the life of the school. I think it has also responded to what I asked you at the beginning – to test the notion of "multilaterality", of whether it is possible to build transnational school projects around non-linguistic disciplines, and to create conditions in which school and class exchanges can take place in subjects other than languages.

The answer has clearly been positive – it possible to do so, and there have been plenty of examples of how it can be done, both from networks that are well-established and strong, and from those that are still young, and finding the paths that best suit them.

So where do we go from here?

First, let me assure you that things do not just stop here: there will be a follow-up to this conference. We shall be in touch with you during the year, to send you the proceedings of the conference, and we look forward to hearing from you if there are points you want to get across to us.

Secondly, we have decided to support a limited number of school network projects, of the sort that we have been discussing here. The purpose if this, of course, is to test more practically the concept of "multilaterality", to see where the practical problems lie, to see what is

really possible and what is not. We shall be looking for networks probably of 3-6 schools, some of which will have been represented here at our conference, others of which will not. The number of projects we can support has to be limited – the funds to support them with certainly are! But I would hope that we would be able to have a good spread of projects, both in terms of the countries involved, of the ages of the young people involved, and in terms of the themes and mechanics of the projects. For example, I think it would be useful to have an e-mail-based network in the group.

I appreciate that there may be problems – for example, in partner-finding. But such problems arise, let us know, and we will do what we can to help.

Now, to whom should your projects be sent? Of course, to your regular correspondent in the Youth Exchange Bureau in Brussels, Ms Caterina Zanarelli. May I suggest that you let her have your projects within the next few months, as we shall hope to bring together the people involved in these projects before the summer, and to agree with them the arrangements for evaluation and monitoring of the processes within each network.

Finally, then, may I thank you for the contribution that you have all made to the conference. An event like this is only as useful as the participants want it to be, and work for it to be. I have seen how hard you have all been working – so hard, indeed, that many of you have not seen as much of the city of Barcelona as you would have wished! But I am sure that what we have accomplished here will help the Commission take forward its support for schools as they look towards partners in other Member States, and in so doing, will help us all to build a Europe that belongs to its citizens from their very youngest days.

Thank you again for your contributions, and I wish you *bon voyage* as you return to your everyday work and life.

6

Participants, représentants nationaux, comité scientifique et d'organisation

Participants, national representatives, scientific and organization committee

1
Participants

R. ARROWSSMITH
Headteacher of the King Edward VI School
Retford
UK - NOTTINGHAMSHIRE DN22 6 AV

Roger AUSTIN
Ulster Folk & Transport Museum
153 Bangor Road
CULTRA CO. DOWN BT 18 OEU
NORTHERN IRELAND

D. BABINAUT
Collège E. Mousnier
26, rue Elisée Mousnier
F - 16108 COGNAC

Simone BARTHEL
Coordinatrice au SNEC
1, rue Guimard
B - 1040 BRUXELLES

Daniel BAUDRY
Lycée Emile-Zola
26, rue de Civry
F - 28205 CHATEAUDUN CEDEX

Y. BEERNAERT
PLEASE
51, rue de la Concorde
B - 1050 BRUXELLES

Monique BERTOLISSIO
Conseillère pédagogique
33, rue Amiral Roussin
F - 75015 PARIS

Francine BEST
39, rue du Faubourg du Temple
F - 75010 PARIS

Pierre BLANC
Région Bretagne
74 bis, rue de Paris
BP 66 A
F - 35031 RENNES CEDEX

H. BODEWES
PTT TELECOM BV
District Groningen
Postbus 30000
NL - 9700 AN GRONINGEN

Martin BONINGER
Ministerium für Kultur und Sport
Baden-Würtenberg
Postfach 10 34 42
D - 7000 STUTTGART 10

Bernard BOURIAND
Lycée Emile-Zola
26, rue de Civry
F - 28205 CHATEAUDUN CEDEX

Josefina CAMBRA
Collegi de Llicenciats de Catalunya
Rambla de Catalunya, 8 principal
E - 08007 BARCELONA

Elisenda CAPDEVILA
Oficina de Coop. Educativa i Científica
amb la CE
Urgell 240, 7°
E - 08036 BARCELONA

Piera CAPITELLI
Scuola Elemantare Carducci
Corso Cavur 49
I - 27100 PAVIA

Elspeth CARDY
Head of the Schools Unit CBEVE
Seymour Mews House
Seymour Mews
UK - LONDON W1H 9PE

Salvador CASTELL
Inst. Cid Campeador
C/ Guillen Despuig 8
E - 46018 VALENCIA

Isabel CATALAO
Projecto Minerva
Polo de Algarve
Escola superior da Educaçao
P - FARO

Athéna CATSIKEA
Institut français d'Athènes
Annexe de Nauplie
1, rue Antonopoulon
GR - 21 100 NAUPLIE

Amelia CERVANTES
Oficina de Coop. Educativa i Cientfca
amb la CE
Urgell 240, 7°
E - 08036 BARCELONA

Jean-Pierre CHEVALIER
Collège Camille Claudel
Rue Carpeaux
F - 59650 VILLENEUVE-D'ASCQ

E. CHRONOPOULOU
Institut français d'Athènes
Annexe de Nauplie
1, rue Antonopoulon
GR - 21 100 NAUPLIE

J. COLCLOGH
20 Church Lane
Upper Beeding
UK - WEST SUSSEX BN44 3HP

Bernadette CONOLLY
St Joseph's High School
Coleraine
IRELAND

B. COUSIN
T V E I Centre
York Road
UK - EXETER EX4 6PG

Françoise CROS
I N R P
29, rue d'Ulm
F - 75005 PARIS

Gerhard DANNEMANN
EFIL - European Federation
for Intercultural Learning
36, rue de la Montagne
B - 1000 BRUXELLES

Daniel Filipe DA PIEDADE
Escola Secoundaria Rafael Bordalo Pinheiro
R. Dr. Leonel Sotto Mayor
P - 2500 CALDAS DA RAINHA

Margarida DE SOUSA SANTOS
Ecole secondaire Santa Maria Maior
Viana Do Castelo
P

Mia DONNERS
Leraar-Projectleidster Europese
Uitwisselingen
H. Gerardstraat 18
B - 2000 ANTWERPEN

Ilse EITZE-SCHÜT
Regierungspräsident Düsseldorf
Internationaler Austausch
Posfach 30 08 65
D - 4000 DÜSSELDORF

Marie-Suzanne ELY
Ministero della Publica Istruzione
DG Scambi Culturali
Viale I Nievo 35
I - 00153 ROMA

Anne FAY
Ulster Folk & Transport Museum
153 Bangor Road
CULTRA CO. DOWN BT18 OEU
NORTHERN IRELAND

Graziella FOLGHERA
Scuola Elementare Carducci
Corso Cavur 49
I - 27100 PAVIA

Jordi GALCERAN
Oficina de Premsa dep. Ensenyament
Av. Diagonal 682
E - 08034 BARCELONA

Dales GERRIT
P.O. BOX 26
7020 AA ZELHEM
NL - DOETINCHEM

Paolo GIANNARELLI
Dipartamento Istruzione e Cultura
Servizio n. 110 Scuola / Educazione
I - 50121 FIRENZE

Nicole GOUILLY
Collège Jules Verne
1, rue Jules Verne
F - 80136 RIVERY-LES-AMIENS

J. B. GUBIAN
Lycée professionnel J. B. Decretot
B.P. 605
7, rue de la Gare
F - 27406 LOUVIERS

B. HERBELEIN
Alexander-von-Humboldt-Gymnasium
Geschwister-Scholl-straße 4
D - 8720 SCHWEINFURT

J. C. HODGSON
St George's School
Westholme
UK - SLEAFORD NG34 7 PS

Horst HOFMANN
Pausitzer Straße 25
D – 08400 RIESA

Lene JEPPESEN
Jyllandsgade 52
DK – 9600 "A" RS

Annie JORAND
Proviseur
Lycée français de Barcelone
C. Bosch i Gimpera 6-10
E – 08034 BARCELONA

R. KEEP
Sir W. Lyons Road
University of Warwick
Science Park
UK – CV4 7EZ COVENTRY

Gérard KOOP
IBM La Hulpe
135, chaussée de Bruxelles
B – 1310 BRUXELLES

J. L. KORZEN
Ecole annexe
10, rue Boursault
F – 75017 PARIS

Jürgen KÜMMETAT
AEDE – Association européenne
des enseignants
Julius Brechtstraße 16
D – 6231 SCHWALBACH A. T.

Gisella LANGE
Ispettore Tecnico
Regionale della Lombardia
Via Gonzaga 2
I – 20123 MILANO

Gaston LECOQ
Athénée royal Verviers II
57, rue des Wallons
B – 4800 VERVIERS

Evelyn LOCHAU
Galilei Straße 21
D – 0 1597 POSTDAM

Sergio LO MONACO
Liceo Vittorio Emanuele II
V. Simone da Bologna 11
I – 90100 PALERMO

Mario MAIA
Escola Superior da Educaçao
Magistero Primario – Benfica
P – LISBOA

A. H. MALE
CBEVE
Seymour Mews House
Seymour Mews
UK – LONDON W1H 9PE

Virgilio MARRONE
Ispettore Technico
Regionale delle Puglie
Via Cairoli 42
I – 70124 BARI

S. MESTRE
I.M.F.
Ecole normale d'institutrices
56, boulevard des Batignolles
F – 75017 PARIS

Wolfgang MEYER
Ölmühlenweg 2
Schulzentrum Ekel
D – 2980 NORDEN

Maureen MORRISCH
St Aidan's C.C.
Dublin Hill
CORK
IRELAND

Birgit MUSAEUS
Svendborg Gymnasium
A. P. Mopllersvej 35
DK – 5700 SVENDBORG

Maria DA GRAÇA NOGUEIRA
Directrice
Escola Sao Miguel
Rua Jorge Ferreira de Vasconcelos
P – 1700 LISBOA

Mike O'CALLAGHAN
9, Collgreaney Park
Arklow
Country Wicklow
IRELAND

Claude PARVE-PUYDARRIEUX
Conseil de l'Europe
B.P. 431 R6
F – 67006 STRASBOURG CEDEX

José Tomas PATROCINIO
Gabinete de Estudos
Ministerio da Educaçao
Av. 5 de Outubro
P – 1000 LISBOA

Bob PAYNE
Director EURODESK
West Coates House
90 Haymarket Terrace
UK – EH1Z 5LQ EDINBURGH

J. POCH
Residencia Escolar Bell-Lloch
E - 08430 LA ROCA DEL VALLES

Detlev PLACZEK
Listz Straße 15
D - 8580 BAYREUTH

Angelo POMPEO
Via G. Baglivi 3
I - 00161 ROMA

Roger POULAIN
14, rue Neuvice
B - 4420 SAINT-NICOLAS

Asunción POU
Residencia Escolar Bell-Lloc
E - 08430 LA ROCA DEL VALLES

Amelia POVEDA
Inst. Cid Campeador
C/ Guillen Despuig 8
E - 46018 VALENCIA

Patrick RASSART
Chargé de mission au CPEONS
13, rue des Halles
B - 1000 BRUXELLES

Jean RAVEZ
Inspecteur général
de l'enseignement secondaire
CAE
Boulevard Pachéco, 19, bte 0
B - 1000 BRUXELLES

S. RAVINET
Lycée Emile-Zola
26, rue de Civry
F - 28205 CHATEAUDUN CEDEX

Bob REED
Headteacher
Ingatestone Anglo-European School
Willow Green
UK - ESSEX CM4 ODJ

Claude RICHARD
Centre de culture européenne
Saint-Jacques-de-Compostelle
19, rue d'Aguesseau
F - 17400 SAINT-JEAN-D'ANGELY

Alfons RISSBERGER
Kultusministerium
Mittelere Bleiche 61
D - 6500 MAINZ 1

Roberto RUFFINO
Intercultura
Piazza S. Pantaleo 3
I - 00186 ROMA

Eleonora SALVADORI
Via Cavalloti 7
I - 27100 PAVIA

SAUSSEZ
PLEASE - Permanent Liasion
European Associations in Education
51, rue de la Concorde
B - 1050 BRUXELLES

Hildo SCHELTENS
Gemeentelijk Gymnasium
Schuttersweg 26
NL - 1217 PZ HILVERSUM

Andy TERRY
British Telecom MNS
Network House / Brindley Way
Apsley, Hemel Hempstead
UK - HP3 9RR HERTS.

Sergio TROISI
Liceo Vittorio Emanuele II
V. Simone da Bologna 11
I - PALERMO

A. M. VAN DAAL-HARTONG
FIPF - Fédération internationale
des professeurs de français
Kerkeinde 66
NL - 4254 L G SLEEUWIJK

Wouter VAN RAVENZWAAY
Gemeentelijk Gymnasium
Schuttersweg 26
NL - 1217 PZ HILVERSUM

Anton A. VAN ROOIJEN
ESHA, European Secondary Heads Association
c/o CEVNO
Nassau Plein 8
NL - 1815 GM ALKMAAR

J. L. VARGAS
Collège E. Mousnier
26, rue Elisée Mousnier
F - 16108 COGNAC

Suzanne VERNET
Collège Jules Verne
1, rue Jules Verne
F - 80136 RIVERY-LES-AMIENS

VIALE
OFAJ / FGYO
Office franco-allemand pour la jeunesse
Rhöndorfer Straße 23
D - 5340 BAD HONNEF 1

Joana VIDAL
Inst. Sants-Les-Corps
Calabria 31, 5e. 1°
E - 08015 BARCELONA

Hélène VYZA
Rue Rimias 4°, 1
Kipselli
G - 113 62 ATHENES

Erica WOLF
Kätkestraße 9
D - 0 1136 BERLIN

2
Représentants nationaux
National representatives

Belgique – Communauté française

Dominique BARTHELEMY
D.G. Organisation des Etudes
Ministère de l'Education nationale
43, rue de la Science
B - 1040 BRUXELLES

Danmark

Lisbeth MANICUS
Informationscenter for studie
Dronningensgade 75, 1
DK - 1420 KØBENHAVN K

Jean Per NIELSEN
Gymnasieafdelingen
Amagertorv 14
DK - 1160 KØBENHAVN K

Deutschland

Karl Heinz RINKE
Leiter des Pädagogischen Austauschdienstes
des Sekretariates der Kultusministerkonferenz
Nassestraße 8
D - 5300 BONN 1

Norbert REICHEL
Bundes ministerium
für Bildung und Wissenschaft
Heinemannstraße 2
D - 5300 BONN 2

España

Carmen DELGADO
Jefe de Sección de Programas
Educativos Comunitarios
Paseo del Prado 28
E - 2804 MADRID

A. GONZALEZ-CAMPOS BAEZA
Los Madrazos 15-17
E - 28014 MADRID

France

Janine HALL
Ministère de l'Education nationale
DAGIC 11
173, boulevard Saint-Germain
F - 75006 PARIS

BEST COPY AVAILABLE

Maggy RENON
Ministère de l'Education nationale
DAGIC 11
173, boulevard Saint-Germain
F – 75006 PARIS

Ireland

Sean FEERICK
Youth Exchange Bureau
10 Lower Hatch Street
IRL – DUBLIN 2

Sean HARKIN
International Section
Department of Education
Marlborough Street
IRL – DUBLIN 1

Italia

Felice CONDO
Direzione Generale Scambi Culturali
Ministero della Pubblica Istruzione
Via Ippolito Nievo 35
I – 00153 ROMA

Vicenzo CONSIGLIO
Direzione Generale Scambi Culturali
Ministero della Pubblica Istruzione
Via Ippolito Nievo 35
I – 00153 ROMA

Luxembourg

José FRIDERES
Professeur - Attaché
Ministère de l'Education nationale
29, rue Aldringen
L – 2926 LUXEMBOURG

Edy SCHMITZ
Chargé de mission
Ministère de l'Education nationale
29, rue Aldringen
L – 2926 LUXEMBOURG

Nederland

Henk OONK
CEVNO
Nassau Plein 8
NL – 1815 GM ALKMAAR

F. LANDER
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen
Postbus 25000
NL – 2700 LZ ZOETERMEER

Portugal

Margarida BELARD
Ministerio da Educaçao
Av. 5 de Outubro 35, 7°
P – 1000 LISBOA

Fernanco TEIXEIRA DE MATOS
Ministerio da Educaçao
Av. 5 de Outubro 35, 7°
P – 1000 LISBOA

United Kingdom

Leo HANMER
Department of Education and Science
Grove House
2-6 Orange Street
UK – LONDON WC2H 7WE

Steven JONES
Department of Education and Science
Grove House
2-6 Orange Street
UK – LONDON WC2H 7WE

3
Comité scientifique et d'organisation
Scientific and organization committee

Membres / Members

Christian ALIX
Deutsches Institut
für Intern. Pädagogische Forschung
Schloß-Straße 29
D - 6000 FRANKFURT-AM-MAIN

Inmaculada BORDAS
Fac. Pedagogia U.B.
C/ Baldiri I Reixac, S/N
E - 08028 BARCELONA

Paddy CARPENTER
Task Force Human Resources
EC Commission
37, rue Joseph II
B - 1040 BRUXELLES

Frederic J. COMPANY
Oficina de Coop. Educativa i Científica
amb la CE
Urgell 240, 7°
E - 08036 BARCELONA

Joao CORREIA DA FREITAS
Universidade nova de Lisboa
Sec. Ciencias da Educaçao
Facultade de Ciencias e Tecnologia
P - 2825 MONTE DE CAPARICA

Teresa DIEZ ITURRIOZ
Ministerio de Education y Ciencia
Paseo del Prado 28
E - 28014 MADRID

Guy FOUILLADE
Ecole normale d'institutrices
56, boulevard des Batignolles
F - 75017 PARIS

Michael HART
21, avenue du Forum
B - 1020 BRUXELLES

Christoph KODRON
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung
Schloß-Straße 29
D - 6000 FRANKFURT-AM-MAIN

Mireia MONTANE
Departament d'Ensenyament
Av. Diagonal 682
E - 08034 BARCELONA

Norman PITT
4, South Hill Close
Danbury
Chelmsford
UK - ESSEX CM3 4EQ

Georges RICHELLE
Organisation des études
Echanges scolaires internationaux
43, rue de la Science
B - 1040 BRUXELLES

Roger SAVAGE
Association for Language Learning
16, Regent Place
UK - CV21 2PN RUGBY

F. J. STEELE
St Aidan's Community College
Dublin Hill
IRL - CORK

Mari VERGES
Programa d'Informatica Educativa
Departament d'Ensenyament
Jonqueres 2, 3er. - 3°
E - 08030 BARCELONA

Josep M. VILARMAU
Oficina de Cooperacio amb la CE
Departament d'Ensenyament
Urgell 240, 7° Pl.
E - 08036 BARCELONA

Bertold WEIDMANN
Brealey Language Centre
St George's School
Westholme - Sleaford
UK - NG34 7PS LINCOLNSHIRE

Commission des Communautés européennes
Commission of the European Communities

David COYNE
Task Force Human Resources
EC Commission
37, rue Joseph II
B - 1040 BRUXELLES

Laura VIQUEIRA
Task-Force Ressources humaines
Commission des CE
37, rue Joseph II
B - 1040 BRUXELLES

Bureau d'échange de jeunes de la CE
EC Youth Exchange Bureau

Caterina ZANARELLI
Bureau d'échange de jeunes
de la Commuanuté européenne
2-3, plade du Luxembourg
B - 1040 BRUXELLES

Edith VAN DER VELDEN
Bureau d'échange de jeunes
de la Commuanuté européenne
2-3, plade du Luxembourg
B - 1040 BRUXELLES

Francine VANISCOTTE
Bureau d'échange de jeunes
de la Commuanuté européenne
2-3, plade du Luxembourg
B - 1040 BRUXELLES

Commission des Communautés Européennes, Task Force Ressources humaines, Education, Formation et Jeunesse

Commission of the European Communities, Task Force Human resources, Education, Training and Youth